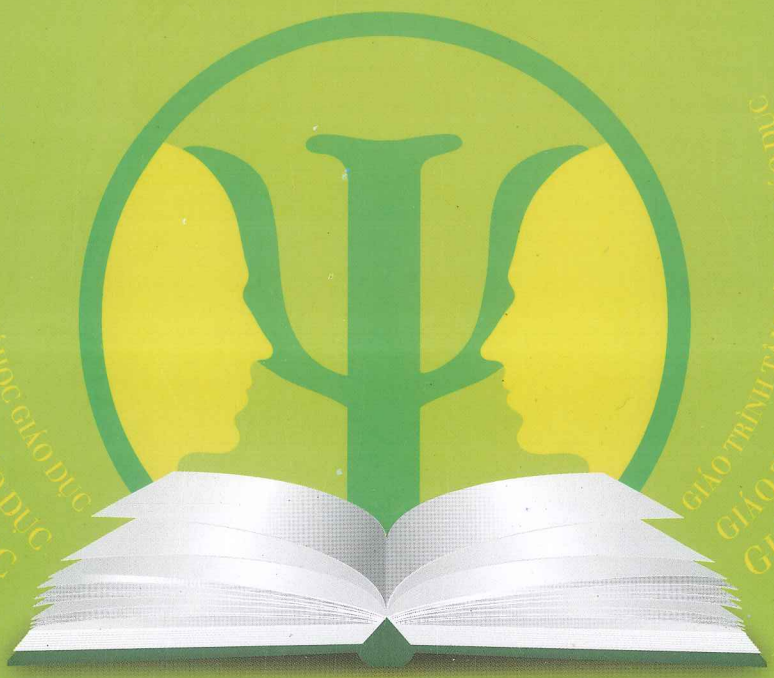
TỦ SÁCH
ĐẠI HỌC
SƯ PHẠM

NGUYỄN ĐỨC SƠN – LÊ MINH NGUYỆT – NGUYỄN THỊ HUỆ
ĐỖ THỊ HẠNH PHÚC – TRẦN QUỐC THÀNH – TRẦN THỊ LỆ THU

GIÁO TRÌNH
TÂM LÍ HỌC GIÁO DỤC



SP NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

NGUYỄN ĐỨC SƠN – LÊ MINH NGUYỆT – NGUYỄN THỊ HUỆ
ĐỖ THỊ HẠNH PHÚC – TRẦN QUỐC THÀNH – TRẦN THỊ LỆ THU

GIÁO TRÌNH
TÂM LÍ HỌC GIÁO DỤC

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

UNIVERSITY OF EDUCATION PUBLISHING HOUSE

GIÁO TRÌNH TÂM LÍ HỌC GIÁO DỤC

Nguyễn Đức Sơn – Lê Minh Nguyệt – Nguyễn Thị Huệ
Đỗ Thị Hạnh Phúc – Trần Quốc Thành – Trần Thị Lệ Thu

Sách được xuất bản theo chỉ đạo biên soạn của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
phục vụ công tác đào tạo.

Mã số sách tiêu chuẩn quốc tế: ISBN 978-604-54-2722-4

Bản quyền xuất bản thuộc về Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
Mọi hình thức sao chép toàn bộ hay một phần hoặc các hình thức phát hành
mà không có sự cho phép trước bằng văn bản
của Nhà xuất bản Đại học Sư phạm đều là vi phạm pháp luật.

Chúng tôi luôn mong muốn nhận được những ý kiến đóng góp của quý vị độc giả để sách ngày càng hoàn thiện hơn. Mọi góp ý về sách, liên hệ về bản thảo và dịch vụ bản quyền xin vui lòng gửi về địa chỉ email: kehoach@nxbdhsp.edu.vn

Mã số: 01.01.01/14 – GT 2015

MỤC LỤC

LỜI NÓI ĐẦU 5

Chương 1. NHẬP MÔN TÂM LÍ HỌC GIÁO DỤC 7

1.1. Đối tượng, nhiệm vụ của Tâm lí học giáo dục 7

1.2. Bản chất, chức năng và phân loại tâm lí cá nhân 11

1.3. Phương pháp nghiên cứu của Tâm lí học giáo dục 17

CÂU HỎI ÔN TẬP 22

Chương 2. SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ CÁ NHÂN 23

2.1. Khái niệm cá nhân và sự phát triển tâm lí cá nhân 23

2.2. Cơ chế, quy luật và các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân 29

2.3. Đặc điểm tâm lí lứa tuổi thiếu niên và đầu thanh niên 46

CÂU HỎI ÔN TẬP 73

Chương 3. CƠ SỞ TÂM LÍ HỌC CỦA HOẠT ĐỘNG HỌC 74

3.1. Khái niệm hoạt động học 74

3.2. Hình thành hoạt động học cho học sinh trong dạy học 77

3.3. Các lí thuyết tâm lí học và mô hình học tập 81

3.4. Hình thành khái niệm khoa học cho học sinh 94

3.5. Hình thành kĩ năng, kĩ xảo học 102

CÂU HỎI ÔN TẬP 106

Chương 4. CƠ SỞ TÂM LÍ HỌC CỦA HOẠT ĐỘNG DẠY 107

4.1. Hoạt động dạy học 107

4.2. Dạy học và sự phát triển nhận thức của học sinh 114

4.3. Dạy học và sự phát triển trí tuệ học sinh 127

4.4. Dạy học và trí nhớ của học sinh 136

4.5. Cơ sở tâm lí học của đánh giá trong trường học 141

CÂU HỎI ÔN TẬP 149

Chương 5. ĐỘNG CƠ VÀ HỨNG THÚ HỌC TẬP 150

5.1. Khái niệm động cơ học tập 150

5.2. Một số lí thuyết tâm lí học về động cơ 157

5.3. Các yếu tố tạo động cơ và kích thích học sinh trong học tập 164
5.4. Sự kết hợp các nhân tố quy kết, động cơ thành tích và giá trị bản thân..... 170
5.5. Một số gợi ý về biện pháp kích thích động cơ học tập của học sinh 171
5.6. Hứng thú học tập 176
CÂU HỎI ÔN TẬP 186

Chương 6. CƠ SỞ TÂM LÍ HỌC CỦA QUẢN LÍ LỚP HỌC 187
6.1. Lớp học và quản lí lớp học 187
6.2. Quản lí lớp học 193
6.3. Xây dựng môi trường học tập tích cực..... 202
6.4. Duy trì môi trường học tập tích cực 210
6.5. Trách nhiệm của học sinh đối với quản lí lớp học..... 217
CÂU HỎI ÔN TẬP 219

Chương 7. CƠ SỞ TÂM LÍ HỌC CỦA GIÁO DỤC NHÂN CÁCH 220
7.1. Nhân cách và các thuộc tính của nhân cách 220
7.2. Sự hình thành và phát triển nhân cách 231
7.3. Đạo đức và hành vi đạo đức..... 235
7.4. Cơ sở tâm lí học của việc giáo dục thái độ và giá trị 256
CÂU HỎI ÔN TẬP 261

Chương 8. HỖ TRỢ TÂM LÍ TRONG TRƯỜNG HỌC..... 262
8.1. Những vấn đề chung về hỗ trợ tâm lí trong trường học 263
8.2. Những khó khăn tâm lí của học sinh và hoạt động hỗ trợ tâm lí trong nhà trường 266
8.3. Một số nguyên tắc đạo đức và kĩ năng hỗ trợ tâm lí cơ bản trong nhà trường 275
CÂU HỎI ÔN TẬP 280

Chương 9. LAO ĐỘNG SƯ PHẠM VÀ NHÂN CÁCH NGƯỜI GIÁO VIÊN 281
9.1. Lao động sư phạm của người thầy giáo 282
9.2. Nhân cách người thầy giáo..... 286
9.3. Uy tín của người thầy giáo và con đường rèn luyện nhân cách 313
CÂU HỎI ÔN TẬP 316

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO 317

LỜI NÓI ĐẦU

Trong đào tạo giáo viên, Tâm lí học là môn khoa học nghiệp vụ, có chức năng cung cấp kiến thức và kĩ năng cơ sở để hình thành và phát triển các năng lực nghề nghiệp cho người giáo viên.

Hiện nay, trong các trường đại học sư phạm, môn Tâm lí học dành cho sinh viên không chuyên ngành Tâm lí học được hợp thành bởi ba phân môn: *Tâm lí học đại cương, Tâm lí học lứa tuổi* và *Tâm lí học sư phạm*. Các tài liệu phục vụ cho giảng dạy và học tập môn Tâm lí học được biên soạn chủ yếu theo hướng *tiếp cận kiến thức,* nên nội dung tài liệu nặng lí thuyết hàn lâm, ít thực hành; tính ứng dụng của môn học đối với việc hình thành các kĩ năng, năng lực sư phạm cho sinh viên bị hạn chế.

Do yêu cầu của đổi mới giáo dục phổ thông, công tác đào tạo giáo viên cũng được đổi mới. Chương trình đào tạo chuyển từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực nghề. Theo đó, các môn học không chỉ dừng lại ở mức cung cấp kiến thức khoa học như trước đây, mà cần hướng đến *hình thành giá trị, phẩm chất* và *năng lực nghề dạy học* cho sinh viên. Giáo trình *Tâm lí học giáo dục* được biên soạn nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình đào tạo giáo viên của các trường sư phạm hiện nay.

Tư tưởng chủ đạo của giáo trình là tích hợp các kiến thức tâm lí học theo hướng *tiếp cận năng lực* và *theo chuẩn* trong đào tạo giáo viên, nhằm hướng đến cung cấp cơ sở tâm lí để hình thành tri thức, kĩ năng và phát triển năng lực nghề cho sinh viên; giúp sinh viên hoạt động có hiệu quả trong *dạy học, giáo dục* và *tư vấn, hỗ trợ* học sinh.

Nội dung của giáo trình gồm 9 chương với các chủ đề sau:

Chương 1 và *chương 2* đề cập tới những vấn đề cơ bản về hiện tượng tâm lí người; về cá nhân, về trẻ em; về cơ chế, quy luật phát triển tâm lí cá nhân qua các giai đoạn lứa tuổi; về vai trò và sự tương tác của các yếu tố chủ thể – các tố chất sinh học và sự tác động của môi trường đến sự phát triển của cá nhân, trong đó đặc biệt nhấn mạnh tới hoạt động và giao tiếp của cá nhân. Do đối tượng chủ yếu sau này là học sinh trung học cơ sở (THCS) và trung học phổ thông (THPT) nên phần cuối của chương 2 mô tả đặc điểm phát triển tâm lí của học sinh hai lứa tuổi này.

Năm chương tiếp theo *(từ chương 3 đến chương 7)* là nội dung cốt lõi của giáo trình, đề cập tới cơ sở tâm lí của các hoạt động chính trong nhà trường: hoạt động học (chương 3); hoạt động dạy (chương 4); hoạt động động viên, khuyến khích học sinh trong học tập, rèn luyện (chương 5); hoạt động quản lí lớp học (chương 6) và cơ sở tâm lí của việc giáo dục nhân cách, đạo đức và giá trị của học sinh (chương 7).

Chương 8: Hỗ trợ tâm lí trong trường học. Ngày nay, do nhiều nguyên nhân khác nhau, dẫn đến ngày càng có nhiều học sinh gặp khó khăn trong học tập và rèn luyện, cần được chăm sóc và trợ giúp từ phía giáo viên. Nội dung của chủ đề đề cập tới những khó khăn tâm lí học sinh thường gặp, các nguyên tắc đạo đức và kĩ năng cơ bản trong hỗ trợ tâm lí học sinh.

Chương 9: Lao động sư phạm và nhân cách người thầy giáo. Nội dung chính đề cập tới đặc điểm lao động sư phạm của người giáo viên và các yêu cầu về phẩm chất đạo đức, giá trị nghề và năng lực sư phạm của người giáo viên, nhằm đáp ứng yêu cầu lao động của nghề dạy học.

Giáo trình ***Tâm lí học giáo dục*** được biên soạn bởi các giảng viên Khoa Tâm lí – Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, trong quá trình biên soạn, nhóm tác giả nhận được sự cộng tác và hỗ trợ tích cực của TS. Nguyễn Thị Nhân Ái, TS. Vũ Thị Khánh Linh, TS. Trần Thị Mị Lương và TS. Vũ Thị Ngọc Tú.

Các tác giả và cộng tác viên đã có gắng kết hợp các luận điểm lí luận cơ bản và các thành tựu mới của khoa học tâm lí trên thế giới và ở Việt Nam theo hướng phục vụ việc hình thành và phát triển các kiến thức và kĩ năng, năng lực nghề dạy học của người giáo viên trong quá trình biên soạn. Tuy nhiên, chắc chắn tài liệu khó tránh khỏi những khiếm khuyết nhất định. Các tác giả rất mong nhận được góp ý của các cán bộ giảng dạy, sinh viên, học viên và các độc giả để giáo trình được hoàn thiện hơn khi tái bản.

Xin trân trọng cảm ơn!

Các tác giả

Chương 1

NHẬP MÔN TÂM LÍ HỌC GIÁO DỤC

Trong giáo trình, chương đầu có tính chất khái quát, giới thiệu những vấn đề chung và phương pháp nghiên cứu của Tâm lí học giáo dục.

Phần đầu của chương đề cập tới đối tượng và nhiệm vụ của Tâm lí học giáo dục; quan hệ của Tâm lí học giáo dục với các chuyên ngành khoa học khác như: với Giáo dục học, Tâm lí học nhận thức, Tâm lí học phát triển, Tâm lí học xã hội, Tâm lí học văn hoá...

Phần tiếp theo là nội dung chính của chương, đề cập tới bản chất, chức năng và phân loại các hiện tượng tâm lí người. Trong đó nhấn mạnh tới khía cạnh: các hiện tượng tâm lí cá nhân tuy rất đa dạng, phong phú, nhưng có chung một bản chất: tâm lí người là sự phản ánh hiện thực khách quan, mang bản chất xã hội, có tính lịch sử và tính chủ thể.

Phần cuối của chương giới thiệu phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu của Tâm lí học giáo dục.

1.1. Đối tượng, nhiệm vụ của Tâm lí học giáo dục

1.1.1. Đối tượng của Tâm lí học giáo dục

Trước khi nói về đối tượng của Tâm lí học giáo dục, cần thống nhất cách hiểu về hoạt động giáo dục. Hoạt động giáo dục bao gồm dạy học và giáo dục theo nghĩa hẹp. Như vậy, khi nói đến Tâm lí học giáo dục, chúng ta có thể hiểu đây là chuyên ngành hẹp của khoa học tâm lí, nghiên cứu những khía cạnh tâm lí của hoạt động giáo dục, hay nói cụ thể là những khía cạnh tâm lí của hoạt động dạy học và hoạt động giáo dục theo nghĩa hẹp.

Hoạt động giáo dục diễn ra với sự tác động qua lại của người dạy và người học, người giáo dục và người được giáo dục. Như vậy, những khía cạnh tâm lí có thể thể hiện ở ba khu vực: Thứ nhất, những khía cạnh tâm lí của người giáo viên (GV) trong quá trình thực hiện hoạt động giáo dục; Thứ hai, những khía cạnh tâm lí của học sinh (HS) trong quá trình học tập và rèn luyện dưới tác động giáo dục; Thứ ba, những tác động của môi trường văn hoá, giáo dục đến tâm lí của HS.

Từ đó, có thể thấy rằng, đối tượng của Tâm lí học giáo dục là những quy luật nảy sinh, biểu hiện và phát triển tâm lí của cá nhân và nhóm dưới tác động của hoạt động giáo dục, những quy luật lĩnh hội tri thức, kĩ năng, kĩ xảo và chuẩn mực, hành vi đạo đức.

Nói cụ thể là: Tâm lí học giáo dục nghiên cứu những quy luật nảy sinh, diễn biến và phát triển của các hiện tượng tâm lí trong quá trình dạy học và giáo dục cùng với mối quan hệ giữa sự phát triển tâm lí HS trong các điều kiện khác nhau của dạy học và giáo dục.

Như vậy, có năm nội dung thuộc đối tượng của Tâm lí học giáo dục:

1) Quá trình phát triển tâm lí của HS trong dạy học, các điều kiện phát triển tâm lí trong quá trình dạy học.

2) Những vấn đề liên quan đến việc hình thành các phẩm chất nhân cách, định hướng giá trị đạo đức của HS và các yếu tố tác động đến thái độ, động cơ và hành vi ứng xử của HS.

3) Đặc điểm hoạt động, đặc điểm nhân cách của người GV, những phẩm chất năng lực cần có của người GV và cơ sở tâm lí của việc hình thành uy tín của người GV.

4) Bản chất Tâm lí học của hoạt động học tập ở HS, những yếu tố tạo nên hiệu quả học tập.

5) Những tác động của môi trường xã hội, môi trường văn hoá, môi trường giáo dục đến đời sống tâm lí và sự phát triển của HS.

Nói như vậy, đối tượng của tâm lí học giáo dục rất rộng; vì hoạt động giáo dục theo nghĩa rộng bao hàm trong nó nhiều tác động từ dạy học đến giáo dục theo nghĩa hẹp mà hai hoạt động này diễn ra ở không gian rộng với rất nhiều hình thức và phương pháp tác động khác nhau đến HS.

1.1.2. Nhiệm vụ của Tâm lí học giáo dục

Để tiếp cận được các nội dung thuộc đối tượng nghiên cứu của Tâm lí học giáo dục, có thể xác định các nhiệm vụ cụ thể của Tâm lí học giáo dục như sau:

– Tâm lí học giáo dục nghiên cứu cơ sở tâm lí học của các quan điểm, triết lí giáo dục được sử dụng trong hoạt động giáo dục. Khai thác và sử dụng các tác động giáo dục phù hợp với cơ sở tâm lí học để có thể đạt hiệu quả giáo dục tốt nhất.

– Chỉ ra các quy luật trong lĩnh hội tri thức, hình thành kĩ năng, kĩ xảo, hoạt động trí tuệ trong dạy học và giáo dục. Đồng thời cũng chỉ ra các quy luật hình thành và phát triển nhân cách của HS trong dạy học và giáo dục.

– Xác định cơ sở tâm lí học của việc điều khiển tối ưu quá trình dạy học và giáo dục trong nhà trường, ngoài xã hội và ở gia đình; làm rõ các khía cạnh tâm lí trong quan hệ thầy trò, quan hệ giữa các lực lượng giáo dục và tác động của các lực lượng giáo dục đến HS.

– Phân tích rõ các thành tố trong hoạt động sư phạm của người GV, chỉ ra cơ sở tâm lí học của sự hình thành và phát triển các phẩm chất của người giáo viên cũng như uy tín của họ.

– Chỉ ra những khía cạnh của Tâm lí học văn hoá, Tâm lí học xã hội của hoạt động dạy học và giáo dục. Từ đó, xác định rõ cơ sở khoa học của hoạt động dạy học và giáo dục trong điều kiện khác biệt văn hoá, xã hội của GV và HS, tạo điều kiện để dạy học và giáo dục đạt hiệu quả tốt nhất.

– Tâm lí học giáo dục cũng cung cấp cơ sở khoa học cho các hoạt động giáo dục gia đình, giáo dục cộng đồng để mọi người đều được tham gia vào hoạt động giáo dục, tạo nên một xã hội học tập và con người được học suốt đời.

1.1.3. Quan hệ giữa Tâm lí học giáo dục với các phân ngành khoa học

1.1.3.1. Tâm lí học giáo dục với Giáo dục học

Tâm lí học giáo dục nghiên cứu những khía cạnh tâm lí, những cơ sở tâm lí học của hoạt động dạy học và giáo dục nên tự thân chuyên ngành này gắn bó chặt chẽ với Giáo dục học.

Đối tượng của Giáo dục học là quá trình dạy học và giáo dục con người ở các lứa tuổi khác nhau. Do đó, muốn tìm hiểu được các khía cạnh tâm lí của hoạt động dạy học và giáo dục thì phải nắm được bản chất của hoạt động dạy học và hoạt động giáo dục.

Ngược lại, muốn thành công trong dạy học và giáo dục thì phải hiểu tâm lí con người để có hướng tác động cho phù hợp. Tâm lí học giáo dục là cơ sở cho Giáo dục học, cung cấp những tri thức về tâm lí người, vạch ra đặc điểm tâm lí, quy luật hình thành, phát triển tâm lí con người với tư cách vừa là chủ thể, vừa là khách thể của hoạt động giáo dục.

Những nghiên cứu lí luận và thực tiễn của Giáo dục học là các minh chứng cho sự đúng đắn, khoa học của các kiến thức tâm lí học, làm phong phú thêm cho khoa học tâm lí, tạo ra điều kiện cho việc ứng dụng tri thức tâm lí vào hoạt động giáo dục con người.

1.1.3.2. Tâm lí học giáo dục với Tâm lí học nhận thức

Tâm lí học nhận thức là cơ sở quan trọng của hoạt động giáo dục và Tâm lí học giáo dục. Tâm lí học nhận thức giúp hoạt động giáo dục được tiến hành hợp lí,

khoa học hơn; đồng thời cũng chỉ ra cho Tâm lí học giáo dục bản chất của hoạt động nhận thức, trên cơ sở đó định hướng tốt hơn cho hoạt động dạy học và hoạt động giáo dục. Hoạt động giáo dục là quá trình tương tác qua lại giữa GV và HS. Trong đó, GV giữ vai trò điều khiển, dẫn dắt, HS chủ động tích cực lĩnh hội tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, chuẩn mực, hành vi... Do đó, GV phải nắm được các quy luật nảy sinh và phát triển của các hiện tượng tâm lí trong quá trình nhận thức để tổ chức hoạt động giáo dục, kích thích HS tích cực học tập, rèn luyện để có được các tri thức, kĩ năng kĩ xảo, hành vi cần thiết.

1.1.3.3. Tâm lí học giáo dục với Tâm lí học phát triển

Tâm lí học phát triển nghiên cứu cơ sở khoa học, sự nảy sinh và phát triển tâm lí cá nhân qua các thời kì phát triển từ khi đứa trẻ sinh ra cho đến lúc về già, đặc biệt là các thời kì phát triển của HS các cấp. Đây là cơ sở quan trọng cho việc nghiên cứu các hiện tượng tâm lí nảy sinh trong hoạt động dạy học và hoạt động giáo dục tương ứng với từng thời kì phát triển tâm lí cá nhân. Tâm lí học phát triển cũng chỉ rõ tác động của các yếu tố, các quy luật phát triển tâm lí cá nhân, tạo cơ sở khoa học cho việc tìm hiểu các khía cạnh tâm lí của các hoạt động dạy học và giáo dục, giúp hoạt động dạy học và giáo dục phù hợp với từng lứa tuổi, đặc biệt là lứa tuổi HS các cấp. Vì hoạt động chủ đạo của HS là học tập mà trong đó, đặc điểm hoạt động nhận thức của các em cần được quan tâm để GV có biện pháp tổ chức dạy học hiệu quả nhất. Đồng thời, các đặc điểm tâm lí lứa tuổi cũng là cơ sở khoa học của các tác động giáo dục.

1.1.3.4. Tâm lí học giáo dục với Tâm lí học xã hội

Tâm lí học xã hội nghiên cứu đặc điểm tâm lí của các nhóm xã hội trong đó có đề cập đến các chuẩn mực nhóm, là yếu tố làm cho nhóm trở thành môi trường tâm lí có ảnh hưởng rất mạnh mẽ đến tâm lí mỗi cá nhân. Vì thế, hoạt động nhóm của cá nhân rất được quan tâm hiện nay. Mỗi thành viên trong nhóm sẽ lĩnh hội các chuẩn mực nhóm và điều chỉnh bản thân cho phù hợp với yêu cầu của chuẩn mực nhóm.

Các hoạt động nhóm sẽ tạo nên bầu không khí tâm lí nhóm mà trong đó cá nhân "hít thở" bầu không khí tâm lí đó. Đó là cơ sở để GV tổ chức dạy học, giáo dục dựa vào nhóm và sử dụng nhóm HS như một môi trường, phương tiện để dạy học và giáo dục.

1.1.3.5. Tâm lí học giáo dục với Tâm lí học văn hoá

Tâm lí học văn hoá là một chuyên ngành tâm lí học còn chưa được quan tâm thoả đáng ở Việt Nam. Tuy nhiên, không thể không nhắc đến chuyên ngành này

khi nói đến các chuyên ngành tâm lí học nói chung, Tâm lí học giáo dục nói riêng. Tâm lí học văn hoá nghiên cứu sự phát triển tâm lí cá nhân trong những môi trường văn hoá, tác động văn hoá khác nhau. Mỗi cá nhân mang trong mình những đặc điểm văn hoá của dân tộc, của vùng miền nên các hoạt động dạy học và giáo dục phải tính đến các đặc điểm này.

Khi tổ chức các hoạt động dạy học và giáo dục, phải tính đến đặc điểm môi trường văn hoá, đặc điểm văn hoá của HS để hoạt động dạy học và giáo dục phù hợp với đặc điểm tâm lí cá nhân, mang lại hiệu quả tốt nhất.

1.2. Bản chất, chức năng và phân loại tâm lí cá nhân

1.2.1. Bản chất hiện tượng tâm lí người

Có nhiều quan điểm khác nhau về bản chất hiện tượng tâm lí cá nhân. Theo quan điểm của chủ nghĩa duy vật biện chứng: Tâm lí con người là sự phản ánh hiện thực khách quan của não người thông qua chủ thể, tâm lí người mang bản chất xã hội – lịch sử. Như vậy, theo quan điểm của chủ nghĩa duy vật biện chứng có hai luận điểm cơ bản về bản chất hiện tượng tâm lí người như sau.

1.2.1.1. Tâm lí người là sự phản ánh hiện thực khách quan của não người thông qua chủ thể

a) Tâm lí người là sự phản ánh hiện thực khách quan của não

Tâm lí người không phải do một thế lực siêu nhiên nào sinh ra, cũng không phải là do não tiết ra như gan tiết ra mật, tâm lí người là sự phản ánh hiện thực khách quan của bộ não thông qua "lăng kính chủ quan" của mỗi con người.

Vậy phản ánh là gì? Theo quan điểm của chủ nghĩa duy vật biện chứng, phản ánh là quá trình tác động qua lại giữa hai hệ thống vật chất, hệ thống này để lại dấu vết trên hệ thống kia; thông qua dấu vết đó, người ta có thể hiểu được hệ thống vật chất đã tạo ra dấu vết. Ví dụ: Khi viên phấn được viết lên bảng đen, viên phấn để lại vết phấn trên bảng, đó là các chữ do con người viết ra. Ngược lại, bảng đen làm mòn viên phấn (để lại dấu vết trên viên phấn). Hiện tượng này được gọi là phản ánh cơ học.

Phản ánh là thuộc tính chung của mọi dạng tồn tại của vật chất. Phản ánh diễn ra từ đơn giản đến phức tạp và có sự chuyển hoá lẫn nhau. Căn cứ vào các dạng tồn tại của vật chất, có thể chia làm ba dạng phản ánh như sau:

– *Phản ánh vật lí* – là dạng phản ánh của các vật chất không sống (không có sự trao đổi chất với môi trường) như phản ánh cơ học... Đây là dạng phản ánh đơn giản, phản ánh nguyên xi sự vật, hiện tượng.

– *Phản ánh sinh lí* – là dạng phản ánh của các vật chất sống (có sự trao đổi chất với môi trường), như khi đi lạnh, người ta có thể nổi da gà ở hai cánh tay... Dạng phản ánh này không còn nguyên xi như tác động ban đầu. Về mặt vật lí, khi gặp lạnh, các vật thể có thể co lại, gặp nóng thì nở ra. Nhưng với cơ thể sống, cánh tay con người có thể nổi da gà, môi có thể thâm lại.

– *Phản ánh tâm lí* – là một dạng phản ánh của loại vật chất có tổ chức đặc biệt đó là não người. Đây là dạng phản ánh đặc biệt vì:

Đó là sự tác động của hiện thực khách quan vào hệ thần kinh và não bộ con người – tổ chức cao nhất của vật chất. Chỉ có hệ thần kinh và não bộ con người mới có khả năng tiếp nhận tác động của hiện thực khách quan, tạo ra dấu vết vật chất trên não, dấu vết đó chứa đựng hình ảnh tinh thần (tâm lí). Bản chất của quá trình tạo ra dấu vết đó là các quá trình sinh lí, sinh hoá ở trong hệ thần kinh và não bộ. C. Mác nói: "tinh thần, tư tưởng... chẳng qua là vật chất được chuyển vào trong đầu óc, biến đổi trong đó mà có"[1].

Phản ánh tâm lí tạo ra "hình ảnh" về thế giới nhưng rất sinh động và không còn nguyên xi như bản thân thế giới. Hình ảnh tâm lí là kết quả của quá trình phản ánh thế giới khách quan của não. Song hình ảnh tâm lí khác về chất so với các hình ảnh cơ, vật lí, sinh vật ở chỗ: Hình ảnh tâm lí mang tính sinh động, sáng tạo, ví dụ: hình ảnh tâm lí về cuốn sách trong đầu một con người biết chữ, khác xa so với hình ảnh của chính cuốn sách đó có ở trong gương (hình ảnh vật lí – phản ánh nguyên xi cuốn sách). Hình ảnh tâm lí mang tính chủ thể, mang đậm màu sắc cá nhân của người mang hình ảnh tâm lí đó. Mỗi người sẽ có hình ảnh khác nhau về sự vật nên hình ảnh tâm lí rất phong phú và đa dạng. Hay nói cách khác, hình ảnh tâm lí là hình ảnh chủ quan về thế giới khách quan.

Từ cách quan niệm trên, có thể thấy, tuy hình ảnh tâm lí mang tính chủ thể nhưng nội dung của hình ảnh tâm lí do thế giới khách quan quy định. Cũng giống như khi ta chụp ảnh, trước ống kính là người phụ nữ, hình ảnh thu được trong máy ảnh không thể là đàn ông. Đây là luận điểm quan trọng phân biệt quan điểm duy vật và quan điểm duy tâm. Tâm lí người có nguồn gốc bên ngoài và là chức năng của não. Não là cơ quan phản ánh, tiếp nhận tác động của thế giới khách quan tạo ra hình ảnh tâm lí (hình ảnh của chính thế giới khách quan đó).

Như vậy, muốn có tâm lí người phải có hai điều kiện:

– *Thứ nhất:* phải có thế giới khách quan – nguồn gốc tạo nên hình ảnh tâm lí.

– *Thứ hai:* phải có não người – cơ quan phản ánh để tạo ra hình ảnh tâm lí.

---

[1] *C. Mác và Ph. Ăngghen tuyển tập,* tập 1, NXB Sự thật, Hà Nội.

Quan điểm của chủ nghĩa duy vật về bản chất hiện tượng tâm lí người đã cho ta thấy, muốn nghiên cứu tâm lí người phải tìm hiểu thế giới khách quan xung quanh con người, nơi con người sống và hoạt động; đồng thời, muốn hình thành, cải tạo, thay đổi tâm lí con người, phải thay đổi các tác động của thế giới khách quan xung quanh con người, của hoàn cảnh mà trong đó con người sống và hoạt động.

b) Tâm lí người mang tính chủ thể

Tính chủ thể của hình ảnh tâm lí thể hiện ở chỗ: mỗi chủ thể trong khi tạo ra hình ảnh tâm lí về thế giới đã đưa vốn hiểu biết, vốn kinh nghiệm, đưa cái riêng của mình vào trong hình ảnh đó, làm cho hình ảnh tâm lí trong mỗi con người có những sắc thái riêng, không ai giống ai. Hay nói cách khác, con người phản ánh thế giới bằng hình ảnh tâm lí, thông qua "lăng kính chủ quan" của mình.

– Tính chủ thể trong phản ánh tâm lí thể hiện:

+ Cùng một sự vật nhưng ở những chủ thể khác nhau sẽ xuất hiện những hình ảnh tâm lí khác nhau (khác nhau về mức độ, sắc thái).

+ Cũng có thể, cùng một sự vật tác động đến cùng một chủ thể nhưng vào những thời điểm khác nhau, ở những tình huống khác nhau với trạng thái cơ thể, trạng thái tinh thần khác nhau, sẽ cho những hình ảnh tâm lí với mức độ biểu hiện và sắc thái tâm lí khác nhau ở chính chủ thể ấy.

+ Mỗi chủ thể khác nhau sẽ có thái độ, hành vi khác nhau đối với các sự vật, hiện tượng.

+ Chính chủ thể mang hình ảnh tâm lí là người hiểu rõ nhất, thể nghiệm sâu sắc nhất về hình ảnh tâm lí đó. Những người ngoài không thể hiểu rõ bằng chính chủ thể đó.

– Nguyên nhân của sự khác biệt tâm lí giữa người này và người kia là gì?

Có hai nguyên nhân cơ bản chi phối sự khác biệt tâm lí của con người.

+ *Thứ nhất,* sự khác biệt về mặt sinh học của con người. Con người có thể khác nhau về giới tính, về lứa tuổi và những đặc điểm riêng của cơ thể, giác quan, hệ thần kinh.

+ *Thứ hai,* con người còn khác nhau về hoàn cảnh sống và hoạt động, về điều kiện giáo dục và đặc biệt là mỗi cá nhân thể hiện mức độ tích cực hoạt động, tích cực giao lưu khác nhau trong cuộc sống. Nguyên nhân thứ hai là nguyên nhân cơ bản quyết định sự khác biệt tâm lí của mỗi người.

– Từ luận điểm về tính chủ thể của tâm lí người, có thể rút ra một số kết luận thực tiễn sau:

+ Tâm lí con người không ai giống ai nên không nên đối xử với ai cũng như ai, phải chú ý đến đặc điểm riêng, tôn trọng cái riêng của mỗi con người, không nên áp đặt tư tưởng của mình cho người khác.

+ Tâm lí người mang tính chủ thể, vì thế, trong dạy học cần quán triệt nguyên tắc bám sát đối tượng, vừa sức với đối tượng; trong giáo dục cần quán triệt nguyên tắc giáo dục cá biệt.

1.2.1.2. Tâm lí người mang bản chất xã hội – lịch sử

Tâm lí người là sự phản ánh hiện thực khách quan, là chức năng của não, là kinh nghiệm xã hội lịch sử chuyển hoá thành cái riêng của mỗi người. Tâm lí con người khác xa với tâm lí của một số loài động vật cao cấp ở chỗ: *tâm lí người có bản chất xã hội* và *mang tính lịch sử.*

a) Tâm lí người mang bản chất xã hội

– Tâm lí người có nguồn gốc là thế giới khách quan (thế giới tự nhiên và xã hội), trong đó nguồn gốc xã hội là cái quyết định. Luận điểm "Thế giới khách quan quy định nội dung tâm lí" đã cho thấy rõ rằng, con người sống trong hoàn cảnh nào thì phản ánh hoàn cảnh đó. Vì thế, tâm lí người chỉ hình thành và phát triển trong thế giới người. Tách khỏi thế giới người sẽ không có tâm lí người.

– Tâm lí người có nội dung xã hội. Thế giới khách quan quy định nội dung tâm lí của con người nên con người sống trong thế giới nào, tham gia các quan hệ xã hội nào thì sẽ phản ánh nội dung của thế giới và các mối quan hệ đó (C. Mác: "Trong tính hiện thực của nó, bản chất con người là tổng hoà các mối quan hệ xã hội..."). Trên thực tế, con người thoát li khỏi các quan hệ xã hội, quan hệ người – người, đều làm cho tâm lí mất bản tính người (những trường hợp trẻ em do động vật nuôi từ bé, tâm lí của các trẻ này không hơn hẳn tâm lí loài vật).

– Tâm lí người là sản phẩm của hoạt động và giao tiếp của con người trong các mối quan hệ xã hội. Con người vừa là một thực thể tự nhiên, vừa là một thực thể xã hội. Phần tự nhiên ở con người (như đặc điểm cơ thể, giác quan, thần kinh, bộ não) được xã hội hoá ở mức cao nhất. Là một thực thể xã hội, con người là chủ thể của nhận thức, chủ thể của hoạt động, giao tiếp với tư cách một chủ thể tích cực, chủ động, sáng tạo. Tâm lí người là sản phẩm của hoạt động con người với tư cách là chủ thể xã hội, vì thế tâm lí người mang đầy đủ dấu ấn xã hội – lịch sử của con người.

– Tâm lí của mỗi cá nhân là kết quả của quá trình lĩnh hội vốn kinh nghiệm xã hội, nền văn hoá xã hội, thông qua hoạt động, giao tiếp (hoạt động vui chơi,

học tập, lao động, công tác xã hội); trong đó, giáo dục giữ vai trò chủ đạo. Hoạt động của con người và mối quan hệ giao tiếp của con người trong xã hội quyết định sự hình thành và phát triển tâm lí người.

Từ các luận điểm trên, chúng ta có thể kết luận: Muốn phát triển tâm lí con người cần tổ chức tốt các hoạt động và giao tiếp để con người tham gia. Qua hoạt động và giao tiếp, con người sẽ có thêm nhiều điều kiện để lĩnh hội nền văn hoá xã hội – lịch sử chuyển hoá thành kinh nghiệm của mình (Ví dụ: Đi một ngày đàng, học một sàng khôn).

b) Tâm lí người mang tính lịch sử

Tâm lí của mỗi con người hình thành, phát triển và biến đổi cùng với sự thay đổi các điều kiện kinh tế – xã hội mà con người sống trong đó. Điều này cũng xuất phát từ luận điểm: thế giới khách quan quy định nội dung tâm lí, vì thế khi thế giới khách quan thay đổi, đương nhiên tâm lí con người sống trong thế giới đó sẽ thay đổi.

– Sự thay đổi tâm lí người thể hiện ở hai phương diện: Đối với tâm lí của cộng đồng người, tâm lí của cộng đồng thay đổi cùng với sự thay đổi các điều kiện kinh tế – xã hội chung của toàn cộng đồng; Đối với tâm lí từng con người cụ thể, tâm lí con người thay đổi cùng với sự phát triển của lịch sử cá nhân. Khi con người thay đổi về lứa tuổi, về vị thế xã hội, về các điều kiện sống và làm việc thì tâm lí con người cũng có thể thay đổi.

– Từ việc phân tích tính lịch sử của hiện tượng tâm lí người, có thể rút ra kết luận:

+ Tâm lí người có tính lịch sử nên khi nghiên cứu tâm lí người cần quán triệt quan điểm lịch sử cụ thể; đồng thời, phải nghiên cứu tâm lí người trong sự vận động và biến đổi, tâm lí người không phải bất biến.

+ Khi đánh giá con người, cần có quan điểm phát triển, không nên thành kiến với con người; cũng không nên chủ quan với con người và với chính mình.

Tóm lại, tâm lí người có bản chất xã hội, vì thế phải nghiên cứu môi trường xã hội, nền văn hoá xã hội, các quan hệ xã hội trong đó con người sống và hoạt động; cần phải tổ chức có hiệu quả hoạt động dạy học và giáo dục, cũng như các hoạt động chủ đạo ở từng giai đoạn lứa tuổi khác nhau để hình thành, phát triển tâm lí người... Tâm lí là sản phẩm của hoạt động và giao tiếp, vì thế, phải tổ chức hoạt động và các quan hệ giao tiếp để nghiên cứu, hình thành và phát triển tâm lí con người.

1.2.1. Chức năng của tâm lí người

Thế giới khách quan quy định tâm lí con người, nhưng chính tâm lí con người lại tác động trở lại thế giới bằng tính năng động, sáng tạo của nó thông qua hoạt động,

hành động, hành vi. Mỗi hoạt động, hành động của con người đều do "cái tâm lí" điều hành. Sự điều hành ấy biểu hiện qua những mặt sau:

– Tâm lí có chức năng chung là định hướng cho hoạt động, ở đây muốn nói tới vai trò của mục đích, động cơ hoạt động. Trước khi hoạt động, bao giờ con người cũng xác định mục đích của hoạt động đó, họ biết rõ mình sẽ làm gì. Đó chính là sự chuẩn bị tâm lí để bước vào hoạt động. Tâm lí là động lực thôi thúc, lôi cuốn con người hoạt động, giúp con người vượt mọi khó khăn vươn tới mục đích đã đặt ra.

– Tâm lí có chức năng điều khiển, kiểm soát quá trình hoạt động bằng chương trình, kế hoạch, cách thức tiến hành hoạt động, làm cho hoạt động của con người trở nên có ý thức và đem lại hiệu quả nhất định.

– Tâm lí giúp con người điều chỉnh hoạt động cho phù hợp với mục đích đã xác định, đồng thời phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh thực tế cho phép.

Nhờ có các chức năng định hướng, điều khiển, điều chỉnh hoạt động nói trên mà tâm lí giúp con người không chỉ thích ứng với thế giới khách quan, mà còn nhận thức, cải tạo và sáng tạo ra thế giới. Chính trong quá trình đó, con người nhận thức rõ về mình và cải tạo chính bản thân mình.

1.2.2. Phân loại hiện tượng tâm lí

Có nhiều cách phân loại hiện tượng tâm lí, thông thường người ta phân loại các hiện tượng tâm lí theo thời gian hình thành và tồn tại của chúng, vai trò của chúng trong cấu trúc nhân cách. Theo đó, có ba loại hiện tượng tâm lí: *quá trình tâm lí, trạng thái tâm lí* và *thuộc tính tâm lí.*

– *Quá trình tâm lí* là những hiện tượng tâm lí diễn ra trong thời gian tương đối ngắn, có mở đầu, diễn biến, kết thúc tương đối rõ ràng. Có ba quá trình tâm lí cơ bản sau:

+ Quá trình nhận thức gồm: cảm giác, tri giác, trí nhớ, tưởng tượng, tư duy, ngôn ngữ.

+ Quá trình cảm xúc biểu thị sự vui mừng hay tức giận, dễ chịu hay khó chịu, nhiệt tình hay thờ ơ...

+ Quá trình ý chí được thể hiện qua hành động ý chí của con người vượt qua khó khăn, trở ngại để đạt tới mục đích đã xác định.

– *Trạng thái tâm lí* là những hiện tượng tâm lí diễn ra trong thời gian tương đối dài, việc mở đầu và kết thúc không rõ ràng. Có hai trạng thái tâm lí cơ bản là *chú ý* và *tâm trạng.*

– *Thuộc tính tâm lí* là những hiện tượng tâm lí tương đối ổn định, bền vững, khó hình thành và cũng khó mất đi. Các thuộc tính tâm lí tạo thành những nét đặc trưng riêng của mỗi con người với tư cách là một nhân cách. Người ta thường nói tới bốn thuộc tính tâm lí điển hình của nhân cách: *xu hướng, tính cách, khí chất* và *năng lực*.

Các loại hiện tượng tâm lí của con người quan hệ chặt chẽ với nhau tạo thành đời sống tâm lí phong phú, đa dạng của con người.

1.3. Phương pháp nghiên cứu của Tâm lí học giáo dục

1.3.1. Các nguyên tắc phương pháp luận

1.3.1.1. Nguyên tắc đảm bảo tính khách quan

Đảm bảo tính khách quan trong nghiên cứu tâm lí là phải lấy chính các hiện tượng tâm lí làm đối tượng nghiên cứu. Nghiên cứu các hiện tượng tâm lí trong trạng thái tồn tại tự nhiên của nó; đảm bảo tính trung thực khách quan, không thêm bớt trong quá trình nghiên cứu.

1.3.1.2. Nguyên tắc quyết định luận duy vật biện chứng

Nguyên tắc này chỉ rõ khi nghiên cứu tâm lí thừa nhận tâm lí người mang bản chất xã hội – lịch sử do yếu tố xã hội quyết định nhưng không phủ nhận vai trò điều kiện của các yếu tố sinh học (tư chất, hoạt động thần kinh cấp cao...), đặc biệt khẳng định vai trò quyết định trực tiếp của hoạt động chủ thể.

1.3.1.3. Nguyên tắc thống nhất tâm lí, ý thức với hoạt động

Nguyên tắc này khẳng định tâm lí, ý thức không tách rời khỏi hoạt động, nó được hình thành, bộc lộ và phát triển trong hoạt động; đồng thời điều khiển, điều chỉnh hoạt động. Vì vậy, khi nghiên cứu tâm lí, phải thông qua hoạt động, diễn biến và các sản phẩm của hoạt động.

1.3.1.4. Phải nghiên cứu các hiện tượng tâm lí trong các mối liên hệ giữa chúng và với các hiện tượng khác

Các hiện tượng tâm lí không tồn tại biệt lập mà chúng có quan hệ chặt chẽ với nhau và với các hiện tượng tự nhiên, xã hội khác. Vì vậy, khi nghiên cứu tâm lí, không được xem xét một cách riêng rẽ, mà phải đặt chúng trong mối liên hệ và quan hệ giữa các hiện tượng tâm lí trong nhân cách và giữa hiện tượng tâm lí với các hiện tượng khác nhằm chỉ ra được những ảnh hưởng lẫn nhau, các quan hệ phụ thuộc nhân quả, những quy luật tác động qua lại giữa chúng.

1.3.1.5. Phải nghiên cứu tâm lí trong sự vận động và phát triển

Tâm lí con người có sự nảy sinh, vận động và phát triển. Sự phát triển tâm lí là quá trình liên tục tạo ra những nét tâm lí mới đặc trưng cho các giai đoạn phát triển tâm lí nhất định cho nên khi nghiên cứu tâm lí phải thấy được sự biến đổi của tâm lí chứ không cố định, bất biến và chỉ ra những nét tâm lí mới đặc trưng cho mỗi một giai đoạn phát triển tâm lí.

1.3.2. Các phương pháp nghiên cứu cụ thể

Khoa học tâm lí sử dụng nhiều phương pháp nghiên cứu để nghiên cứu các hiện tượng tâm lí như: quan sát, điều tra bằng phiếu hỏi, thực nghiệm, nghiên cứu các sản phẩm hoạt động, trắc nghiệm...

1.3.2.1. Phương pháp quan sát

– Quan sát là một loại tri giác có chủ định, dùng các phân tích quan mà chủ yếu là phân tích quan thị giác để thu thập các thông tin cần thiết nhằm xác định các tâm lí được nghiên cứu.

Ví dụ: Nghiên cứu hứng thú học tập của HS thông qua quan sát các biểu hiện bên ngoài: sự đúng giờ khi đi học, chuẩn bị bài trước khi đến lớp, tính tích cực khi tham gia xây dựng bài, tiếp thu tri thức mới...

– Quan sát có nhiều hình thức: quan sát trực tiếp, quan sát gián tiếp, quan sát có tham dự và quan sát không tham dự...

Phương pháp quan sát cho phép nghiên cứu các hiện tượng tâm lí một cách trung thực, khách quan và nghiên cứu tâm lí trong trạng thái tồn tại tự nhiên của nó, đơn giản về thiết bị và ít tốn kém về kinh phí. Hạn chế của quan sát là ở tính bị động cao, tốn nhiều thời gian, tốn nhiều công sức.

– Một số yêu cầu để quan sát có hiệu quả:

+ Xác định rõ mục đích quan sát, đối tượng quan sát và đối tượng nghiên cứu.

+ Lập kế hoạch quan sát một cách cụ thể và chuẩn bị chu đáo mọi điều kiện cho việc quan sát.

+ Lựa chọn hình thức quan sát cho phù hợp với hiện tượng tâm lí được nghiên cứu và với hoàn cảnh.

+ Xác định hình thức ghi biên bản quan sát hợp lí và ghi chép tài liệu quan sát một cách khách quan, trung thực...

1.3.2.2. Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi

– Điều tra bằng phiếu hỏi là phương pháp nghiên cứu sử dụng phiếu trưng cầu ý kiến với một hệ thống câu hỏi đã được soạn sẵn nhằm thu thập các thông tin cần thiết về hiện tượng tâm lí được nghiên cứu.

– Nội dung chính của phiếu hỏi là các câu hỏi. Câu hỏi trong phiếu có thể là câu hỏi đóng, loại câu hỏi có nhiều phương án để lựa chọn và có thể là câu hỏi mở, không có phương án lựa chọn mà cá nhân tự trả lời.

– Điều tra bằng phiếu hỏi có ưu điểm: trong một thời gian ngắn cho phép thu thập thông tin nhanh của nhiều cá nhân trên một địa bàn rộng, mang tính chủ động cao. Hạn chế của phương pháp này là: nhiều khi kết quả trả lời không đảm bảo tính khách quan vì đánh giá hiện tượng tâm lí theo ý kiến chủ quan của cá nhân người trả lời, dễ xảy ra hiện tượng "nghĩ một đằng, nói một nẻo"...

1.3.2.3. Phương pháp thực nghiệm

– Thực nghiệm là phương pháp nghiên cứu chủ động tạo ra các hiện tượng tâm lí cần nghiên cứu sau khi đã tạo ra các điều kiện cần thiết và loại trừ các yếu tố ngẫu nhiên.

– Thực nghiệm có nhiều loại, bao gồm: thực nghiệm *trong phòng thí nghiệm* và *thực nghiệm tự nhiên.*

+ *Thực nghiệm trong phòng thí nghiệm:* Là loại thực nghiệm được tiến hành trong phòng thí nghiệm, trong điều kiện khống chế một cách nghiêm ngặt các ảnh hưởng bên ngoài tác động đến hiện tượng tâm lí được nghiên cứu. Loại thực nghiệm này thường được sử dụng nhiều trong nghiên cứu các quá trình tâm lí, ít dùng nghiên cứu các thuộc tính tâm lí người và đặc biệt mang tính chủ động cao hơn thực nghiệm tự nhiên.

+ *Thực nghiệm tự nhiên:* Là loại thực nghiệm được tiến hành trong điều kiện bình thường của cuộc sống và hoạt động. Trong thực nghiệm tự nhiên có bao hàm cả quan sát. Nếu trong quan sát, nhà nghiên cứu chỉ thay đổi các yếu tố riêng rẽ của hoàn cảnh thì trong thực nghiệm tự nhiên nhà nghiên cứu có thể chủ động tạo ra hành vi biểu hiện và diễn biến của hiện tượng tâm lí cần nghiên cứu bằng cách khống chế các nhân tố không cần thiết cho việc nghiên cứu, làm nổi bật các yếu tố cần thiết trong hoàn cảnh giúp cho việc khai thác, tìm hiểu hiện tượng tâm lí được nghiên cứu bằng thực nghiệm.

– Thực nghiệm nghiên cứu tâm lí có thể bao gồm: *thực nghiệm điều tra* và *thực nghiệm hình thành.*

+ *Thực nghiệm điều tra:* Nhằm mục đích dựng lên một bức tranh về thực trạng hiện tượng tâm lí được nghiên cứu ở một thời điểm cụ thể.

+ *Thực nghiệm hình thành:* Còn gọi là thực nghiệm giáo dục với mục đích khẳng định ảnh hưởng của tác động giáo dục đến sự hình thành phát triển hiện tượng tâm lí nào đó ở con người.

Thực nghiệm hình thành thông thường gồm ba giai đoạn: Đo thực trạng hiện tượng tâm lí trước thực nghiệm; Thiết kế biện pháp tác động giáo dục mới và áp dụng vào trong thực tiễn; Sau một thời gian tác động, đo lại sự biến đổi của hiện tượng tâm lí, từ đó khẳng định vai trò, ảnh hưởng, mối quan hệ của biện pháp tác động giáo dục đó đến sự hình thành và phát triển hiện tượng tâm lí được nghiên cứu.

Thực nghiệm nghiên cứu tâm lí dù là loại hình thực nghiệm nào cũng khó có thể khống chế hoàn toàn ảnh hưởng của các yếu tố chủ quan của người bị thực nghiệm, đặc biệt dễ bị căng thẳng tâm lí, thần kinh khi làm thực nghiệm, vì vậy, khi sử dụng thực nghiệm nghiên cứu tâm lí, cần chú ý tạo ra trạng thái tự nhiên và có sự phối hợp giữa thực nghiệm với các phương pháp nghiên cứu khác.

1.3.2.4. Phương pháp trắc nghiệm (Test)

– Trắc nghiệm tâm lí là một công cụ đã được chuẩn hoá dùng để đo lường một cách khách quan một hay một số mặt trong nhân cách thông qua những mẫu câu trả lời bằng ngôn ngữ, phi ngôn ngữ hoặc bằng các hành vi khác.

– Các tiêu chuẩn của một trắc nghiệm tâm lí khác với các phương pháp nghiên cứu tâm lí khác là:

+ Có độ tin cậy cao, nghĩa là kết quả đo bằng trắc nghiệm cùng một nghiệm thể (người làm trắc nghiệm), đối tượng ở nhiều lần đo khác nhau đều cho kết quả giống nhau.

+ Tính hiệu lực (ứng nghiệm): trắc nghiệm phải đo được chính hiện tượng tâm lí cần đo, đúng với mục đích của trắc nghiệm.

+ Tính tiêu chuẩn hoá: cách thức tiến hành, xử lí kết quả phải theo một tiêu chuẩn xác định và có quy chuẩn theo một nhóm chuẩn.

– Trắc nghiệm trọn bộ thường bao gồm bốn phần: văn bản trắc nghiệm, hướng dẫn quy trình tiến hành, hướng dẫn đánh giá, bản chuẩn hoá.

– Trắc nghiệm tâm lí có nhiều loại như: trắc nghiệm trí tuệ Binê-Ximông, trắc nghiệm trí tuệ Raven, trắc nghiệm chuẩn đoán nhân cách Âyzen, Rôsát, Murây...

– *Ưu điểm cơ bản của trắc nghiệm:*

+ Tính chất ngắn gọn.

+ Có tính tiêu chuẩn hoá cao.

+ Đơn giản về thiết bị kĩ thuật và cách sử dụng.

+ Dễ biểu đạt kết quả nghiên cứu dưới hình thức định lượng.

– *Mặt hạn chế của trắc nghiệm:*

+ Trắc nghiệm chỉ quan tâm đến kết quả thống kê cuối cùng, không chú ý đến quá trình dẫn đến kết quả.

+ Khó soạn thảo một bộ trắc nghiệm đảm bảo tính tiêu chuẩn hoá.

+ Không tính đến các nhân tố đa dạng có thể ảnh hưởng đến kết quả trắc nghiệm...

Trắc nghiệm tâm lí cần được sử dụng kết hợp với các phương pháp nghiên cứu khác để chẩn đoán tâm lí nhân cách con người và chỉ được coi là công cụ chẩn đoán tâm lí ở một thời điểm phát triển nhất định của con người.

1.3.2.5. Phương pháp phân tích sản phẩm hoạt động

Đó là phương pháp dựa vào sản phẩm (vật chất, tinh thần) của hoạt động do con người tạo ra để nghiên cứu, đánh giá tâm lí con người như trí tuệ, tình cảm, tích cách...; bởi vì khi tạo ra các sản phẩm, chủ thể con người đã gửi "mình" (tâm lí, nhân cách) vào sản phẩm. Khi tiến hành phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động, cần chú ý xem xét trong mối liên hệ với thời gian, không gian của hoạt động và điều kiện tiến hành hoạt động.

1.3.2.6. Phương pháp đàm thoại

– Đàm thoại (phỏng vấn) là cách thức thu nhập thông tin về hiện tượng tâm lí được nghiên cứu dựa vào các nguồn thông tin thu thập được trong quá trình trò chuyện. Nguồn thông tin có thể bao gồm các câu trả lời và các yếu tố hành vi như cử chỉ, ngôn ngữ của người trả lời.

– Phỏng vấn có thể bao gồm nhiều hình thức *trực tiếp* hoặc *gián tiếp,* phỏng vấn *cá nhân* hoặc *nhóm.*

– Muốn phỏng vấn thu được nhiều dữ liệu tốt cần phải:

+ Xác định rõ mục đích, yêu cầu vấn đề cần tìm hiểu.

+ Tìm hiểu trước thông tin về đối tượng trò chuyện.

+ Rất linh hoạt trong quá trình trò chuyện để thay đổi cách trò chuyện, dẫn dắt câu hỏi cho phù hợp với văn cảnh, hoàn cảnh nhằm đạt được mục đích của nhà nghiên cứu.

Ngoài các phương pháp nghiên cứu kể trên, khoa học tâm lí còn sử dụng nhiều các phương pháp nghiên cứu khác để nghiên cứu tâm lí người như phương pháp đo đạc xã hội học, phương pháp nghiên cứu tiểu sử cá nhân... Để đảm bảo độ tin cậy, khoa học của kết quả nghiên cứu tâm lí cần:

– Sử dụng các phương pháp nghiên cứu phù hợp với hiện tượng tâm lí của con người được nghiên cứu.

– Sử dụng phối hợp, đồng bộ các phương pháp nghiên cứu khi nghiên cứu tâm lí con người.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Phân tích đối tượng và nhiệm vụ của Tâm lí học giáo dục. Nghiên cứu Tâm lí học giáo dục có ý nghĩa gì trong hoạt động giáo dục?
2. Trình bày mối quan hệ của Tâm lí học giáo dục với các chuyên ngành khoa học khác.
3. Phân tích nội dung và ý nghĩa của các luận điểm về bản chất hiện tượng tâm lí người.
4. Phân tích các phương pháp nghiên cứu Tâm lí học giáo dục và ứng dụng của chúng trong nghiên cứu tâm lí HS THCS và HS THPT.

Chương 2

SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÍ CÁ NHÂN

Chương 2 có vai trò là cơ sở của cả giáo trình. Những tri thức về sự phát triển tâm lí trẻ em là cơ sở để nhà trường thiết kế và tổ chức các hoạt động dạy học, giáo dục và hỗ trợ HS. Đây cũng là chương có nội dung kiến thức nhiều, phong phú, bao gồm các khái niệm cơ bản của Tâm lí học và những đặc trưng của sự phát triển tâm lí HS diễn ra trong môi trường học tập. Nội dung của chương tập trung vào bốn chủ đề chính.

Phần đầu của chương đề cập khái niệm cá nhân và sự phát triển tâm lí cá nhân; trong đó, nhấn mạnh tới các quan điểm về sự phát triển cá nhân nói chung, phát triển trẻ em nói riêng.

Phần tiếp theo đề cập tới cơ chế, quy luật và các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân. Đây là những nội dung kiến thức rất cơ bản của chương, có tính ứng dụng cao. Đồng thời cũng là những kiến thức trừu tượng, đòi hỏi có sự tập trung chú ý của người học.

Phần thứ ba của chương đề cập tới hai khái niệm quan trọng, có tính chất công cụ trong quá trình phát triển tâm lí cá nhân: *Hoạt động và giao tiếp*, đặc biệt là khái niệm hoạt động. Hai khái niệm này là cơ sở để phân tích và thiết kế các hoạt động dạy, hoạt động học và các hoạt động sư phạm khác của người GV.

Phần cuối của chương đề cập tới đặc điểm tâm lí lứa tuổi thiếu niên và đầu thanh niên, tương ứng với tuổi HS THCS và THPT; trong đó, phân tích các điều kiện thể chất, xã hội của trẻ em các lứa tuổi trên; hoạt động học tập và giao tiếp của các em và những đặc điểm tâm lí đặc trưng liên quan trực tiếp tới học tập và tu dưỡng của HS trong nhà trường.

2.1. Khái niệm cá nhân và sự phát triển tâm lí cá nhân

2.1.1. Khái niệm cá nhân

Cá nhân là một con người cụ thể, sống trong một xã hội nhất định; có đời sống hoạt động, giao tiếp và thế giới tâm lí riêng. Cá nhân là kết quả của quá trình xã hội hoá cá thể người, với tư cách là một cá thể loài, mang tính tự nhiên. Nói tới cá nhân là nói tới tính chủ thể của một con người, để phân biệt với tập thể, nhóm xã hội.

Để trở thành một cá nhân, cá thể người phải trải qua một quá trình xã hội hoá, trong đó diễn ra quá trình người đó học hỏi, tiếp thu kinh nghiệm lịch sử – văn hoá của xã hội, chuyển hoá thành kinh nghiệm bản thân. Đó là quá trình chuyển hoá từ con người – sinh vật, thành con người – xã hội. Vì vậy, khi nói tới khái niệm cá nhân, phải bắt đầu từ khái niệm con người.

Khái niệm con người có thể được hiểu theo nhiều góc độ. Dưới góc độ sinh học, con người là động vật cao cấp trong loại động vật có xương sống, trong lớp có vú, đi bằng hai chân, biết nói, biết lao động bằng công cụ. Dưới góc độ triết học, con người là một thực thể sinh vật xã hội mà bản chất của nó là tổng hoà các mối quan hệ xã hội. Trong tâm lí học, con người được xét cả góc độ sinh học (đặc điểm sinh lí – giải phẫu), cả góc độ xã hội (đặc điểm tâm lí – xã hội).

Nói tóm lại, cá nhân là khái niệm dùng để chỉ một con người cụ thể sống và hoạt động trong một xã hội nhất định. Một người cụ thể, dù già hay trẻ, nam hay nữ, bình thường hay tật nguyền, dân thường hay lãnh đạo đều gọi là cá nhân.

Quá trình phát sinh phát triển của mỗi cá nhân, từ khi mới lọt lòng, với tư cách là thực thể sinh học đến khi chết là quá trình xã hội hoá. Quá trình đó diễn ra theo nhiều giai đoạn. Tuy nhiên, xét tổng thể, quá trình phát sinh, phát triển của cá nhân trải qua giai đoạn trẻ em, người trưởng thành và người già. Trong đó, giai đoạn trẻ em có đặc trưng riêng và là đối tượng chủ yếu của tâm lí học phát triển.

2.1.2. Khái niệm trẻ em

Trẻ em là một giai đoạn trong cả đời người. Đây là giai đoạn quan trọng nhất trong cả quá trình phát triển của cá nhân. Tuy vậy, từ trước tới nay, trong khoa học cũng như trong đời sống sinh hoạt của xã hội, tồn tại nhiều quan niệm về trẻ em.

Từ xa xưa, cả ở phương Đông và phương Tây, tồn tại quan niệm "trẻ em là người lớn thu nhỏ". Đây là quan niệm sai lầm, dẫn đến người lớn đối xử với trẻ em như một "người lớn thu nhỏ". Các hành vi ứng xử, trang phục và các phương tiện lao động, sinh hoạt khác được rập theo mẫu của người lớn (nhưng có kích cỡ nhỏ hơn). Trẻ cùng được lao động sản xuất, ăn uống, vui chơi, hội hè cạnh người lớn và được đối xử như người lớn, mà không được quan tâm chăm sóc và giáo dục riêng. Bản thân các em cũng học cách đối xử với người khác như một người lớn thực thụ.

Từ thế kỉ XVII, ở phương Tây xuất hiện hai khuynh hướng giải quyết vấn đề bản tính của trẻ em:

– Khuynh hướng thứ nhất cho rằng, trẻ em thụ động trước tác động của môi trường.

Tiêu biểu cho khuynh hướng này là quan điểm của các nhà triết học Anh như Thomas Hobbes và John Locke[1]. Chẳng hạn, John Locke đưa ra nguyên lí "Tabula rasa – Tấm bảng sạch". Trong đó, John Locke cho rằng tâm hồn trẻ em khi mới sinh ra, giống như một tờ giấy trắng. Mọi tri thức của con người không phải là bẩm sinh, mà là kết quả của nhận thức. Mọi quá trình nhận thức đều phải xuất phát từ các cơ quan cảm tính. Không có cái gì trong lí tính, mà trước đó lại không có trong cảm tính.

Quan điểm về trẻ em và nguyên lí "Tấm bảng sạch" của J. Locke là cơ sở triết học của các xu hướng tâm lí học nhấn mạnh quá mức vai trò của môi trường xã hội đối với sự phát triển tâm lí trẻ em nói riêng, cá nhân nói chung.

– Khuynh hướng thứ hai quan niệm, trẻ em tích cực trước tác động của môi trường

Đại biểu của quan niệm này là nhà triết học khai sáng Pháp J.J. Rousseau[2]. Ông cho rằng khi mới sinh, trẻ em có những *khuynh hướng tự nhiên* và *tích cực*. Trẻ em không thụ động tiếp nhận các chỉ dẫn của người lớn mà tham gia một cách tích cực và chủ động vào việc hình thành trí tuệ và nhân cách của mình, là một người thám hiểm bận rộn, biết phân tích và có chủ định. Mọi sự can thiệp của người lớn vào sự phát triển tự nhiên của trẻ đều có hại. Vì vậy, ông đề nghị nên có một nền giáo dục xã hội theo *nguyên tắc tự nhiên* và *tự do* cho trẻ.

Các quan niệm nêu trên tuy có nhiều điểm tiến bộ, nhưng chưa phản ánh được đặc trưng cơ bản nhất là tính chủ thể của trẻ em và vai trò của hoạt động, của giáo dục trong việc hình thành và biểu hiện sự phát triển của trẻ em.

Ngày nay, quan niệm phổ biến trong tâm lí học cho rằng trẻ em là *một thực thể tự sinh ra chính bản thân mình bằng hoạt động và tương tác xã hội trong một xã hội nhất định.*

Từ quan niệm này có thể rút ra một số điểm về trẻ em như sau:

– Thứ nhất: Trẻ em với tư cách là phạm trù cá nhân, là một giai đoạn trong cả quá trình phát triển và trưởng thành của cá nhân. Trẻ em không phải là người lớn thu nhỏ, có đời sống riêng, có hoạt động và tương tác xã hội riêng, không giống người lớn, cả về đặc trưng tâm lí, hoạt động và tương tác xã hội. Vì vậy, không thể lấy người lớn làm chuẩn, làm trung tâm để áp đặt trẻ em.

---

[1] Thomas Hobbes (1588 – 1679) và John Locke (1632 – 1704) là các đại biểu điển hình của Triết học duy vật duy cảm Anh thế kỉ XVII – XVIII, chủ trương mọi hiểu biết của con người đều bắt nguồn từ nhận thức cảm tính, kinh nghiệm.

[2] Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778): Nhà văn, nhà triết học lớn của Pháp thế kỉ XVIII.

– *Thứ hai:* Trẻ em không phải là sản phẩm trực tiếp của sự tiến hoá sinh giới, cũng không phải là sản phẩm thụ động của tác động xã hội, *mà là sản phẩm và là chủ thể tích cực của chính hoạt động của nó*. Hoạt động và tương tác của trẻ em như thế nào thì trẻ em là như thế ấy. Do đó, muốn trẻ em phát triển, người lớn (xã hội) phải tổ chức cho trẻ em hoạt động và tương tác xã hội.

– *Thứ ba:* Bản chất của trẻ em như thế nào, phụ thuộc vào những điều kiện văn hoá xã hội cụ thể, trong đó, trẻ em sống và hoạt động. Nói cách khác, trẻ em là con đẻ của thời đại. Mỗi thời đại khác nhau có mẫu trẻ em khác nhau. Vì vậy, không thể lấy trẻ em của thời đại này làm quy chiếu cho trẻ em thời đại khác. Đặc biệt, trong thời đại ngày nay, trẻ em khác xa so với trẻ em các thời đại trước đây.

Những luận điểm trên có ý nghĩa phương pháp luận trong việc nghiên cứu và định hướng sự phát triển của trẻ em trong quá trình phát triển của cá nhân.

2.1.3. Sự phát triển tâm lí cá nhân

2.1.3.1. Những quan niệm sai lầm về sự phát triển tâm lí cá nhân

– *Thuyết tiền định:* Những người theo thuyết này coi sự phát triển tâm lí là do các tiềm năng sinh vật gây ra và con người có tiềm năng đó ngay từ khi ra đời. Mọi đặc điểm tâm lí chung và có tính chất cá thể đều có sẵn trong các cấu trúc sinh học của cơ thể và sự phát triển chỉ là quá trình trưởng thành, chín muồi của những thuộc tính đã có sẵn ngay từ đầu, được quyết định trước bằng con đường di truyền này.

Như vậy, theo thuyết này, vai trò của giáo dục bị hạ thấp. Giáo dục chỉ là nhân tố bên ngoài có khả năng làm tăng nhanh hoặc kìm hãm quá trình bộc lộ những phẩm chất tự nhiên và bị ức chế bởi tính di truyền. Từ đó, người ta đã rút ra những kết luận sư phạm sai lầm như: sự can thiệp vào quá trình phát triển tự nhiên của trẻ là sự tuỳ tiện, không thể tha thứ được.

– *Thuyết duy cảm:* Đối lập với thuyết tiền định, thuyết duy cảm giải thích sự phát triển tâm lí cá nhân chỉ bằng những tác động của môi trường xung quanh. Theo những người thuộc trường phái này, môi trường là nhân tố quyết định sự phát triển của mỗi cá nhân, vì thế muốn nghiên cứu con người chỉ cần phân tích cấu trúc môi trường sống của họ: môi trường xung quanh như thế nào thì nhân cách của con người, cơ chế hành vi, những con đường phát triển của hành vi sẽ như thế đó.

Quan niệm như trên đã không giải thích được vì sao sống trong môi trường như nhau, lại có những nhân cách rất khác nhau, thậm chí trái ngược nhau. Tuyệt đối hoá vai trò của môi trường là một quan niệm sai lầm về sự phát triển tâm lí của cá nhân.

– *Thuyết hội tụ hai yếu tố:* Những người theo thuyết này tính tới tác động của hai yếu tố (môi trường và di truyền) khi nghiên cứu trẻ em. Tuy nhiên, họ hiểu về tác động của hai yếu tố đó một cách máy móc, dường như sự tác động qua lại giữa chúng quyết định trực tiếp quá trình phát triển, trong đó di truyền giữ vai trò quyết định và môi trường là điều kiện để biến những đặc điểm tâm lí đã được định sẵn thành hiện thực.

Theo họ, sự phát triển tâm lí là sự chín muồi của những năng lực, những nét tính cách, những hứng thú và sở thích... mà trẻ em đã có. Những nét và những đặc điểm tính cách do cha mẹ hoặc tổ tiên di truyền lại cho thế hệ sau dưới dạng có sẵn, bất biến; trong đó, nhịp độ và giới hạn của sự phát triển là tiền định.

Một số người theo thuyết này có đề cập tới ảnh hưởng của môi trường đối với tốc độ chín muồi của năng lực và nét tính cách được truyền lại cho trẻ (nhà tâm lí học Đức V. Stecmơ). Ở đây, môi trường không phải là toàn bộ những điều kiện và hoàn cảnh mà đứa trẻ hay người lớn sống, mà chỉ là gia đình của trẻ. "Môi trường" đó được xem như cái gì riêng biệt, tách rời khỏi toàn bộ đời sống xã hội. "Môi trường xung quanh" đó thường xuyên ổn định, ảnh hưởng một cách định mệnh tới sự phát triển của trẻ. Tác động của môi trường, cũng như ảnh hưởng của yếu tố sinh vật (di truyền) định trước sự phát triển của trẻ, không phụ thuộc vào hoạt động sư phạm của nhà giáo dục, vào tính tích cực ngày càng tăng lên của trẻ.

Thuyết hội tụ hai yếu tố cũng có sai lầm tương tự như thuyết tiền định và thuyết duy cảm. Tính chất máy móc, siêu hình của các quan niệm này đều đã bị phê phán trong giáo dục.

– Mặc dù quan niệm của những người đại diện cho các thuyết trên bề ngoài dường như khác nhau, nhưng thực chất đều có những sai lầm giống nhau. Cụ thể là:

+ Họ đều thừa nhận đặc điểm tâm lí của con người là bất biến, là tiền định, hoặc là do tiềm năng sinh vật di truyền, là ảnh hưởng của môi trường bất biến quyết định. Với quan niệm như vậy, trong trường hợp nào con em của tầng lớp giai cấp thống trị, có đặc quyền, đặc lợi cũng đều có trình độ phát triển tâm lí hơn hẳn con em của giai cấp bị bóc lột (do họ có tố chất di truyền tốt hơn, ưu việt hơn hoặc do họ được sống trong môi trường trí tuệ có tổ chức cao hơn...).

+ Các quan niệm này đã đánh giá không đúng vai trò của giáo dục. Họ xem xét sự phát triển của trẻ em một cách tách rời và không phụ thuộc vào những điều kiện cụ thể mà trong đó quá trình tâm lí đang diễn ra. Họ đã phủ nhận tính tích cực riêng của cá nhân, coi thường những mâu thuẫn biện chứng được hình thành trong quá trình phát triển tâm lí. Coi đứa trẻ là một thực thể tự nhiên, thụ động, cam chịu ảnh hưởng có tính chất quyết định của yếu tố sinh vật hoặc môi trường,

không thấy được con người là thực thể xã hội tích cực, chủ động trước tự nhiên, có thể cải tạo tự nhiên, xã hội và bản thân để phát triển nhân cách. Vì phủ nhận tính tích cực của trẻ nên không hiểu được vì sao trong điều kiện cùng một môi trường xã hội lại hình thành nên những nhân cách khác nhau về nhiều chỉ số, hoặc vì sao có những người giống nhau về thế giới nội tâm, về nội dung và hình thức hành vi nhưng lại được hình thành trong những môi trường xã hội khác nhau...

2.1.3.2. Quan điểm duy vật biện chứng về sự phát triển tâm lí cá nhân

Quan điểm của tâm lí học duy vật biện chứng thừa nhận nguyên lí phát triển trong triết học Mác – Lênin là: Sự phát triển của sự vật, hiện tượng là quá trình biến đổi từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp, từ chưa hoàn thiện đến hoàn thiện. Đó là một quá trình tích luỹ dần về số lượng dẫn đến sự thay đổi về chất, là quá trình nảy sinh cái mới trên cơ sở của cái cũ, do sự đấu tranh giữa các mặt đối lập ngay trong bản thân của sự vật, hiện tượng.

Quan điểm mácxít được vận dụng để xem xét sự phát triển tâm lí của trẻ em không phải là sự tăng hoặc giảm về số lượng, mà là một quá trình biến đổi về chất lượng tâm lí. Sự thay đổi về lượng của các chức năng tâm lí dẫn đến sự thay đổi về chất và đưa đến sự hình thành cái mới một cách nhảy vọt trên cơ sở của cái cũ, do sự đấu tranh giữa các mặt đối lập ngay trong bản thân các hiện tượng tâm lí.

Sự phát triển tâm lí gắn liền với sự xuất hiện những đặc điểm mới về chất – những cấu tạo tâm lí mới ở những giai đoạn lứa tuổi nhất định (ví dụ: nhu cầu tự lập xuất hiện ở trẻ lên ba).

Trong các giai đoạn phát triển khác nhau, có sự cải biến về chất của các quá trình tâm lí và toàn bộ nhân cách trẻ.

Xét toàn cục, phát triển là một quá trình kế thừa. Sự phát triển tâm lí cá nhân là một quá trình cá nhân lĩnh hội nền văn hoá xã hội của loài người. Bằng lao động, con người ghi lại kinh nghiệm, năng lực... của mình trong công cụ sản xuất, đồ dùng hàng ngày, tác phẩm văn hoá nghệ thuật..., con người đã tích luỹ kinh nghiệm thực tiễn xã hội của mình trong đối tượng do con người tạo ra và các mối quan hệ con người với con người. Ngay từ khi ra đời, đứa trẻ đã sống trong thế giới đối tượng và những quan hệ đó. Đứa trẻ không chỉ thích nghi với thế giới đồ vật và hiện tượng do con người tạo ra, mà còn lĩnh hội thế giới đó. Đứa trẻ đã tiến hành những hoạt động căn bản tương ứng với những hoạt động mà trước đó loài người đã thể hiện vào trong đồ vật, hiện tượng. Nhờ cách đó mà trẻ lĩnh hội được những năng lực đó cho mình. Quá trình đó làm cho tâm lí trẻ phát triển.

Như vậy, phát triển tâm lí là kết quả hoạt động của chính cá nhân với những đối tượng do loài người tạo ra.

Những biến đổi về chất trong tâm lí sẽ đưa cá nhân từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác. Bất cứ một mức độ nào của trình độ trước cũng là sự chuẩn bị cho trình độ sau. Yếu tố tâm lí lúc đầu ở vị trí thứ yếu, sau chuyển sang vị trí chủ yếu.

Tóm lại, sự phát triển tâm lí của cá nhân đầy biến động và diễn ra cực kì nhanh chóng. Đó là một quá trình không phẳng lặng, mà có khủng hoảng và đột biến. Chính hoạt động của cá nhân làm cho tâm lí của cá nhân đó được hình thành và phát triển.

Mặt khác, sự phát triển tâm lí chỉ có thể xảy ra trên nền của một cơ sở vật chất nhất định (một cơ thể người với những đặc điểm bẩm sinh, di truyền của nó). Trẻ em sinh ra với những đặc điểm bẩm sinh, di truyền nhất định mới có sự phát triển tâm lí người. Vì vậy, sự phát triển tâm lí của mỗi cá nhân dựa trên cơ sở vật chất riêng. Sự khác nhau này có thể ảnh hưởng tới tốc độ, đỉnh cao... của các thành tựu của con người cụ thể trong một lĩnh vực nào đó; có thể ảnh hưởng tới con đường và phương thức khác nhau của sự phát triển các thuộc tính tâm lí... Chúng là tiền đề, điều kiện cần thiết để phát triển tâm lí, những điều kiện đó không quyết định sự phát triển tâm lí, nó có trở thành hiện thực hay không còn phụ thuộc vào một tổ hợp những yếu tố khác nữa. Vì vậy, trong quá trình phát triển của cá nhân, không chỉ quan tâm tới các yếu tố hoạt động, tương tác xã hội, yếu tố môi trường (tự nhiên, xã hội), mà còn phải quan tâm tới sự phát triển thể chất của cá nhân.

2.2. Cơ chế, quy luật và các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân

2.2.1. Cơ chế, con đường hình thành và phát triển tâm lí cá nhân

2.2.1.1. Cơ chế hình thành và phát triển tâm lí cá nhân

Sự phát triển tâm lí cá nhân là quá trình chủ thể thông qua hoạt động và tương tác để lĩnh hội những kinh nghiệm lịch sử – xã hội và biến chúng thành những kinh nghiệm riêng của cá nhân.

a) Kinh nghiệm lịch sử – xã hội

Ở con vật có hai loại kinh nghiệm: kinh nghiệm loài (đã được mã hoá trong gen di truyền) và kinh nghiệm cá thể do chính cá thể tạo ra trong quá trình sống. Kinh nghiệm cá thể gắn liền trong từng cá thể và sẽ mất cùng với cá thể.

Khác với con vật, con người tác động vào môi trường và để lại dấu ấn của mình thông qua các sản phẩm hoạt động. Các sản phẩm đó là kết tinh của kinh nghiệm lịch sử – xã hội.

– *Kinh nghiệm lịch sử:* Sự tích luỹ các kinh nghiệm xã hội trong suốt chiều dài phát triển của xã hội đã hình thành nên kinh nghiệm lịch sử (là những kinh nghiệm từ các thế hệ trước truyền lại). Kinh nghiệm lịch sử là dấu hiệu đặc trưng tạo nên sự khác biệt giữa con người với các loại động vật khác vốn chỉ có kinh nghiệm loài chứ không có kinh nghiệm lịch sử.

– *Kinh nghiệm xã hội* là những kinh nghiệm được hình thành và tồn tại trong hoạt động của cá nhân, của xã hội và trong các mối quan hệ giữa các chủ thể cùng sống trong xã hội đương thời. Những kinh nghiệm của xã hội được biểu hiện qua tri thức phổ thông và tri thức khoa học về tự nhiên, xã hội, kinh nghiệm ứng xử giữa người với người giữa người với thế giới tự nhiên...

Kinh nghiệm lịch sử và kinh nghiệm xã hội kết hợp với nhau tạo thành hệ thống kinh nghiệm lịch sử – xã hội và tồn tại trong đời sống xã hội (được kết tinh trong các vật phẩm do con người sáng tạo ra và trong các quan hệ giữa con người với con người).

b) *Cơ chế chuyển kinh nghiệm lịch sử, xã hội thành kinh nghiệm cá nhân* (Cơ chế chuyển từ bên ngoài vào bên trong).

– Quá trình phát triển tâm lí của cá nhân được thực hiện thông qua sự tương tác giữa cá nhân với thế giới bên ngoài.

Quá trình cá nhân tiếp thu những kinh nghiệm lịch sử – xã hội không phải là sự chuyển từ bên ngoài vào bên trong một cách cơ học mà bằng cách tương tác giữa chủ thể với đối tượng (chứa kinh nghiệm lịch sử – xã hội).

Theo J. Piaget có hai loại tương tác: Tương tác giữa trẻ em với thế giới đồ vật (qua đó chủ thể hình thành kinh nghiệm về những thuộc tính vật lí của sự vật và phương pháp sáng tạo ra chúng) và tương tác giữa trẻ em với người khác (qua đó chủ yếu hình thành kinh nghiệm về các khuôn mẫu đạo đức, tư duy, logic...). Trong quá trình tương tác giữa trẻ em với thế giới đồ vật, thường xuyên có sự hiện diện của người lớn và điều quan trọng là qua quá trình tương tác, trẻ em học được cách sử dụng đồ vật, tức là sử dụng được các kinh nghiệm xã hội mà con người sáng tạo ra và mã hoá vào trong đồ vật. Mọi sự phát triển tâm lí bình thường của trẻ em không thể diễn ra bên ngoài sự tương tác. *Tương tác là nguyên lí bất di bất dịch của sự phát triển nói chung, trong đó có sự phát triển tâm lí.*

– Sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí cá nhân (cấu trúc bên trong) thực chất là quá trình chuyển các hành động tương tác từ bên ngoài vào bên trong của cá nhân (cơ chế chuyển vào trong).

Để hình thành các kinh nghiệm cá nhân trong quá trình tương tác giữa cá nhân với thế giới đồ vật và với người khác, chủ thể phải tách các kinh nghiệm xã hội –

lịch sử, được mã hoá trong đồ vật và trong các quan hệ xã hội, chuyển chúng thành kinh nghiệm riêng của mình. Tức là chủ thể phải tiến hành quá trình chuyển vào trong hay còn gọi là quá trình nhập tâm.

Quá trình chuyển vào trong là quá trình chuyển các hành động từ các hình thức bên ngoài vào bên trong và biến thành hành động tâm lí. Đó là quá trình biến hành động từ cấu trúc vật lí thành cấu trúc tâm lí của cá nhân.

Có nhiều cách giải thích về cơ chế chuyển vào trong, trong đó có hai cách giải thích phổ biến:

+ *Giải thích của J. Piaget theo cơ chế thích ứng*. Theo cách giải thích này, quá trình nội tâm hoá được thực hiện theo hai cơ chế: *đồng hoá* và *điều ứng* các kích thích bên ngoài để làm tăng trưởng cấu trúc đã có (do đồng hoá) hoặc hình thành cấu trúc mới (do điều ứng), nhằm tạo ra trạng thái cân bằng của cá nhân. Đồng hoá là tiếp nhận thông tin (giống việc tiếp nhận các chất dinh dưỡng trong đồng hoá sinh học), đưa vào trong cấu trúc đã có, giúp cấu trúc đó được phong phú hơn. Điều ứng là cá nhân tiếp nhận thông tin, chuyển vào trong cấu trúc đã có, cải tổ cấu trúc đó để hình thành cấu trúc mới, tức là tạo ra sự phát triển.

+ *Giải thích của P.Ia. Galperin*. Theo cách giải thích này, cơ chế chuyển vào trong có ba điểm cơ bản: *Thứ nhất,* ở mức độ đầy đủ nhất, quá trình chuyển vào trong được bắt đầu từ hành động với vật thật, bên ngoài và trải qua một số bước: Hành động với vật thật → Hành động với lời nói to → Hành động với lời nói thầm không thành tiếng → Hành động với lời nói thầm bên trong. Trong đó, hành động với vật chất, hành động thực tiễn, là nguồn gốc của sự hình thành tâm lí. Trong quá trình chuyển theo các bước, nội dung cấu trúc (bản chất) của đối tượng vẫn được giữ nguyên, chỉ có sự thay đổi hình thức thể hiện của cấu trúc đó: Hình thức thể hiện qua vật chất, hình thức biểu hiện qua mô hình kí hiệu và hình thức ý nghĩ. *Thứ hai,* trong quá trình chuyển hành động từ bên ngoài vào bên trong theo các bước, thường xuyên diễn ra hai hành động: Hành động với đối tượng (hành động của chủ thể theo logic của đối tượng) và hành động chủ ý của chủ thể đến đối tượng và đến hành động với đối tượng. Càng tiến tới các bước sau của hành động chuyển vào trong thì hành động giám sát và hành động với đối tượng càng sáp vào nhau. Ở bước cuối cùng hai hành động này nhập làm một, tạo thành cấu trúc tâm lí bao gồm nghĩa khách quan của đối tượng được chuyển vào trong và ý chủ quan của chủ thể về đối tượng đó. Đây là hai mặt của bất kì một cấu trúc tâm lí nào được hình thành và phát triển trong đời sống cá nhân. *Thứ ba,* quá trình chuyển hành động từ bên ngoài vào bên trong của cá nhân được định hướng theo nhiều cách; trong đó, cách định hướng khái quát có hiệu quả hơn cả.

Trong thực tế, các định hướng này được thể hiện qua việc học phương pháp học, phương pháp làm việc trước khi bắt tay vào thực hiện các nội dung cụ thể.

2.2.1.2. Các con đường hình thành và phát triển tâm lí cá nhân

Có nhiều con đường hình thành và phát triển tâm lí cá nhân. Dưới đây là một số con đường phổ biến.

a) Kế thừa

Sống trong môi trường xã hội, qua quá trình tiếp xúc với các thành viên khác, mỗi cá nhân "ngấm mình" trong những khuôn mẫu văn hoá của các cộng đồng (gia đình, làng xóm...). Trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách của mình, cá nhân đã lựa chọn, gìn giữ và phát huy những giá trị văn hoá, nề nếp, truyền thống của gia đình, cộng đồng vốn được hình thành trong lịch sử của gia đình, dòng họ, cộng đồng và loại bỏ đi những nét tâm lí truyền thống không còn phù hợp. Nhờ sự kế thừa này mà mỗi cá nhân đã có những "nguyên liệu" đầu tiên để phục vụ cho sự "xã hội hoá" chính bản thân mình.

b) Bắt chước

Bắt chước là làm theo có ý thức (có chủ ý) và vô thức. Đối với cá nhân, bắt chước là một phương thức hoà nhập mình vào nhóm xã hội. Trong nhiều trường hợp việc bắt chước là một phương thức lĩnh hội những hành vi, thói quen, cách ứng xử và những nét tâm lí chung của nhóm.

Nhờ bắt chước tạo nên sự thống nhất trong ý thức, trong hành động, lối sống của các thành viên, tạo nên những đặc điểm tâm lí chung trong nhân cách của họ. Chính vì thế, bắt chước là một phương thức trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách của mỗi cá nhân trong nhóm xã hội. Con cháu bắt chước tấm gương của cha mẹ, HS bắt chước hành vi của GV... cả mặt tốt lẫn mặt xấu, mặt tích cực và mặt tiêu cực...

Qua cơ chế bắt chước, mối quan hệ tương tác giữa các thành viên trong nhóm, đặc biệt là gia đình, được bộc lộ rõ nét. Trong gia đình, sức mạnh ảnh hưởng của cha mẹ là ở lòng yêu thương, tin tưởng của họ vào con cái mình và ở niềm tin của trẻ đối với những người thương yêu của nó. Trong con mắt của trẻ, cha mẹ là một mẫu hình chuẩn, mọi việc làm của cha mẹ đều đúng và trẻ muốn bắt chước cha mẹ, muốn trở thành một người giống với cha mẹ của mình. Trẻ bắt chước cha mẹ trong mọi hành động, lời nói. Những quan niệm đầu tiên về lí tưởng, về sự hoàn thiện của trẻ có được từ "nguyên mẫu" cha mẹ. Trẻ sẽ tự hào với việc giống cha mẹ về tính cách, khuynh hướng. Việc mong muốn được giống cha mẹ trở thành một động lực thúc đẩy trẻ ngày càng cố gắng học tập và rèn luyện theo những điều cha mẹ dạy bảo, hướng dẫn.

c) Đồng nhất hoá

Hiện nay, những nghiên cứu mới nhất về đồng nhất hoá trong Tâm lí học cho rằng đồng nhất hoá là một khái niệm bao trùm cả ba lĩnh vực.

– Đồng nhất hoá là quá trình chủ thể thống nhất bản thân mình với cá nhân khác hoặc nhóm khác dựa trên mối dây liên hệ cảm xúc và đồng thời chuyển những chuẩn mực, giá trị, hình mẫu của họ vào thế giới nội tâm của mình. Điều này có thể nhận thấy trong sự bắt chước công khai hình mẫu, đặc biệt ở trẻ em trước tuổi đến trường.

– Đồng nhất hoá là sự nhìn nhận, hình dung của chủ thể về người khác như sự kéo dài của chính bản thân mình, gán cho người đó những đặc tính, tình cảm và mong muốn của mình. Ví dụ: cha mẹ luôn mong muốn, kì vọng ở con cái mình sẽ thực hiện được những mơ ước, ý tưởng của họ.

– Đồng nhất hoá là cơ chế tự đặt mình vào vị trí của người khác, dịch chuyển bản thân mình vào phạm vi, không gian và hoàn cảnh của người khác dẫn đến việc đồng hoá ý nghĩa cá nhân của người đó.

Một trong những yếu tố giúp cho cơ chế bắt chước, đồng nhất hoá đạt hiệu quả hơn đó là tính chất của mối quan hệ giữa các thành viên trong nhóm xã hội. Những người thân, gần gũi, người nổi tiếng... trong nhóm xã hội thường được người khác đồng nhất. Trong gia đình, cha mẹ là những người thường xuyên gần gũi với trẻ. Tất cả những gì cha mẹ làm thường được trẻ chấp nhận một cách vô điều kiện. Trẻ luôn cho rằng tất cả những điều cha mẹ làm đều đúng đắn và chúng có sức ám thị rất cao đối với trẻ (đặc biệt khi trẻ còn nhỏ). Theo quan điểm của S. Freud, trẻ nam thường có xu hướng đồng nhất hoá với người cha, còn trẻ nữ lại có xu hướng đồng nhất hoá với mẹ. Sự đồng nhất hoá này được thể hiện ở việc trẻ nam hoặc trẻ nữ cố gắng bắt chước, tiếp thu toàn bộ những thái độ, thuộc tính và hành vi của cha hoặc mẹ cùng giới. Việc làm này sẽ giúp trẻ tiếp thu những chuẩn mực đạo đức của chính người cha hoặc mẹ của chúng và trẻ sẽ bắt chước được những đặc tính giới riêng biệt của cha mẹ, từ đó có sự phát triển hoàn thiện về phương diện tâm lí.

d) Lây lan

Lây lan được coi là một con đường đặc thù của việc hình thành nên tâm lí, ý thức xã hội. Về bản chất, lây lan là quá trình chuyển trạng thái cảm xúc từ người này sang người khác, tạo nên trạng thái cảm xúc chung của nhóm đối với một sự vật, hiện tượng nhất định. Chính trạng thái cảm xúc này đã điều khiển hành động của nhóm đối với đối tượng.

G. Lebon cho rằng, lây lan không chỉ có thể áp đặt ý kiến mà còn ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự cảm nhận và hành vi của cả nhóm lớn xã hội, thậm chí lan toả cả một dân tộc[1].

e) Thoả hiệp

Thoả hiệp là sự nhân nhượng của cá nhân trước áp lực của cá nhân khác hoặc của nhóm xã hội dẫn đến sự thay đổi tâm thế và cách ứng xử của cá nhân cho phù hợp. Trong thực tế, giáo dục của các bậc cha mẹ nhiều khi gặp phải những khó khăn như mâu thuẫn về quan điểm sống, định hướng giá trị giữa các thế hệ...; chính vì vậy, trong giáo dục gia đình, sự thoả hiệp là điều vô cùng quan trọng.

Trong Tâm lí học xã hội, người ta thường quan tâm tới hai loại thoả hiệp: *thoả hiệp hình thức* và *thoả hiệp thực tâm. Thoả hiệp hình thức* có nghĩa là bề ngoài tiếp nhận ý kiến nhưng thực tế vẫn chống lại. *Thoả hiệp thực tâm* là bên trong cá nhân có sự biến đổi tâm thế và quan điểm theo xu hướng chung của nhóm. Kết quả của sự thoả hiệp cũng phụ thuộc nhiều vào trình độ hiểu biết của các thành viên, bầu không khí tâm lí của nhóm xã hội.

g) Học tập

Sự lĩnh hội các chuẩn mực đạo đức, tri thức, kinh nghiệm xã hội của trẻ em thông qua kế thừa, bắt chước, lây lan... thường diễn ra tự phát. Tuy nhiên, trong suốt quá trình phát triển, trẻ còn có thể phát triển theo cơ chế lĩnh hội tự giác, tức là học tập.

Việc học của cá nhân có thể được diễn ra theo các phương thức: học ngẫu nhiên, học kết hợp thông qua một hoạt động khác hoặc học tập có chủ đích. Đặc trưng của học tập và cũng là sự khác biệt lớn giữa nó với học kết hợp hay học ngẫu nhiên là học tập bao giờ cũng nhằm thoả mãn một nhu cầu học nhất định, được kích thích bởi động cơ và được thực hiện bởi một hoạt động chuyên biệt: hoạt động học với nội dung, phương pháp, phương tiện riêng.

2.2.2. Các quy luật phát triển tâm lí cá nhân

2.2.2.1. Sự phát triển tâm lí của cá nhân diễn ra theo một trình tự nhất định, không nhảy cóc, không đốt cháy giai đoạn

Sự phát triển và trưởng thành của cơ thể từ lúc bắt đầu là một hợp tử cho đến khi về già trải qua tuần tự các giai đoạn: *thai nhi, tuổi thơ, dậy thì, trưởng thành, ổn định, suy giảm, già yếu* và *chết.* Thời gian, cường độ và tốc độ phát triển các giai đoạn ở mỗi cá nhân có thể khác nhau, nhưng *mọi cá nhân phát triển bình thường*

[1] Gustave Lebon (2006), *Tâm lí học đám đông,* NXB Tri Thức.

đều phải trải qua các giai đoạn đó theo một trật tự hằng định, không đốt cháy, không nhảy cóc, không bỏ qua giai đoạn trước để có giai đoạn sau. Sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí của cá nhân cũng diễn ra theo quy luật hằng định như vậy.

Ngày nay, do gia tốc phát triển diễn ra nhanh hơn, mặt khác, do đời sống xã hội thay đổi, nên các giai đoạn trưởng thành của trẻ em có thể được rút ngắn hơn, hiện đại hơn, nhưng trật tự phát triển của trẻ em vẫn không thay đổi. Vì vậy, trong giáo dục, tránh tình trạng bắt ép trẻ em phát triển sớm hơn so với khả năng và điều kiện của mình, biến trẻ thành các "ông cụ, bà cụ non".

2.2.2.2. Sự phát triển tâm lí cá nhân diễn ra không đều

Sự phát triển của cá nhân diễn ra theo quy luật không đều. Điều này thể hiện ở các khía cạnh sau:

– *Sự phát triển cả thể chất và tâm lí* diễn ra với tốc độ không đều qua các giai đoạn phát triển từ sơ sinh đến trưởng thành. Xu hướng chung là chậm dần từ sơ sinh đến khi trưởng thành,nhưng trong suốt quá trình đó có những giai đoạn phát triển với tốc độ rất nhanh, có giai đoạn chậm lại, để rồi lại vượt lên ở giai đoạn sau.

– Có sự không đều về *thời điểm hình thành, tốc độ, mức độ phát triển giữa các cấu trúc tâm lí* trong quá trình phát triển ở mỗi cá nhân. Chẳng hạn, thông thường, trẻ em phát triển nhận thức trước và nhanh hơn so với phát triển ngôn ngữ; ý thức về các sự vật bên ngoài trước khi xuất hiện ý thức về bản thân...

– Có sự không đều giữa các cá nhân trong quá trình phát triển cả về *tốc độ và mức độ*. Khi mới sinh ra và lớn lên, mỗi cá nhân có cấu trúc cơ thể riêng (về hệ thần kinh, các giác quan và các cơ quan khác của cơ thể), đồng thời được nuôi dưỡng, được hoạt động trong những môi trường riêng (gia đình, nhóm bạn, nhà trường...). Sự khác biệt đó tạo ra ở mỗi cá nhân tiềm năng, điều kiện, môi trường phát triển riêng của mình, không giống người khác. Vì vậy, giữa các cá nhân có sự khác biệt và không đều về cả mức độ và tốc độ phát triển. Điều này đặt ra vấn đề là giáo dục trẻ em không chỉ quan tâm và tôn trọng sự khác biệt cá nhân trong quá trình phát triển của các em mà còn cần phải tạo điều kiện thuận lợi để mỗi cá nhân phát huy đến mức tối đa mọi tiềm năng của mình, để đạt đến mức phát triển cao nhất so với chính bản thân mình.

2.2.2.3. Sự phát triển tâm lí cá nhân diễn ra tiệm tiến và nhảy vọt

Theo nhà tâm lí học J. Piaget, sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí diễn ra theo cách *tăng dần về số lượng* (tăng trưởng) và *đột biến* (phát triển, biến đổi về chất).

Ví dụ: Một em bé trước đó đã hình thành được cấu trúc nhận thức: "biểu tượng về con chó", khi gặp một con chó thực, em bé đưa hình ảnh con chó đó vào trong cấu trúc nhận thức đã có về con chó và làm đa dạng thêm cấu trúc này. Khi nhìn thấy một vật khác con chó (chẳng hạn con bò) em bé đưa hình ảnh con bò vào trong cấu trúc con chó và phát hiện sự không phù hợp giữa hình ảnh con bò với cấu trúc nhận thức đã có về con chó. Em bé tiến hành cải tổ lại cấu trúc nhận thức về con chó thành cấu trúc nhận thức về con bò. Như vậy, em bé đã có thêm cấu trúc mới bên cạnh cấu trúc con chó đã có.

Các nghiên cứu của S. Freud và E. Erikson đã phát hiện sự phát triển các cấu trúc nhân cách của trẻ em diễn ra bằng cách tăng dần các mối quan hệ với người lớn, dẫn đến cải tổ các cấu trúc nhân cách đã có, tạo ra cấu trúc mới, để thiết lập sự cân bằng trong đời sống nội tâm của mình.

Như vậy, trong quá trình phát triển các cấu trúc tâm lí thường xuyên diễn ra và đan xen giữa hai quá trình: tiệm tiến và nhảy vọt. Hai quá trình này có quan hệ nhân quả với nhau.

2.2.2.4. Sự phát triển tâm lí cá nhân gắn bó chặt chẽ với sự trưởng thành cơ thể và sự tương tác với môi trường văn hoá – xã hội

Tâm lí người là chức năng phản ánh hoạt động sống của con người. Nó là *thuộc tính trội* của hệ thống hoạt động sống đó. Khi cơ thể hoạt động sẽ sản sinh ra hiện tượng tâm lí, thực hiện *chức năng phản ánh* và *định hướng* cho hoạt động của cả hệ thống đó. Vì vậy, sự phát triển của các cấu trúc tâm lí *gắn liền* và *phụ thuộc* vào sự trưởng thành của cơ thể và vào mức độ hoạt động của nó. *Mức độ phát triển tâm lí phải phù hợp với sự trưởng thành của cơ thể.* Nếu sự phù hợp này bị phá vỡ sẽ dẫn đến *bất bình thường* trong quá trình phát triển của cá nhân (chậm hoặc phát triển sớm về tâm lí so với sự phát triển của cơ thể).

Mặt khác, cá nhân muốn tồn tại và phát triển phải hoạt động. Nhưng hoạt động được diễn ra không phải "trên không trung", mà bao giờ cũng trong môi trường hiện thực; ở đó, có rất nhiều lực lượng trực tiếp và gián tiếp tác động, chi phối và quy định hoạt động của cá nhân, trong đó môi trường văn hoá – xã hội là chủ yếu. Vì vậy, sự hình thành và phát triển tâm lí cá nhân diễn ra trong sự tương tác chặt chẽ giữa ba yếu tố: chủ thể hoạt động, yếu tố thể chất và môi trường. Sự tương tác giữa ba yếu tố này tạo nên *tam giác phát triển của mọi cá nhân.*

2.2.2.5. Sự phát triển tâm lí cá nhân có tính mềm dẻo và có khả năng bù trừ

Các nhà tâm lí học hành vi cho rằng, có thể điều chỉnh, thậm chí làm mất một hành vi khi đã được hình thành. Điều này nói lên tính có thể thay đổi, thay thế được của các hành vi trong quá trình phát triển.

Các công trình nghiên cứu của A. Adler[1] cho thấy, con người, ngay từ nhỏ đã có xu hướng vươn tới sự tốt đẹp. Trong quá trình đó, cá nhân thường ý thức được sự thiếu hụt, yếu kém của mình và chính sự ý thức đó là động lực thúc đẩy cá nhân khắc phục, *bù trừ* sự thiếu hụt đó. Đứa trẻ muốn nhìn tất cả nếu nó bị mù, muốn nghe tất cả nếu tai của nó bị khiếm khuyết, muốn nói nếu nó gặp khó khăn về ngôn ngữ... *Xu hướng bù trừ trong tâm lí là quy luật tâm lí cơ bản* trong quá trình phát triển. Thậm chí, sự bù trừ có thể *quá mức (siêu bù trừ),* dẫn đến chuyển hoá sự yếu kém trở thành sức mạnh.

Teddy Rooseveld vốn là đứa trẻ ốm yếu, nhưng đã trở thành một nhà thể thao nhờ rèn luyện giãi nắng dầm mưa. Demosthenes là một người có tật nói lắp, nhưng đã trở thành một nhà hùng biện, nhờ kiên trì luyện tập cách nói.

Các nghiên cứu của K. Lashley[2] và cộng sự về cơ chế hoạt động của vỏ não đã cho thấy, nếu một vùng nào đó trên vỏ não đang hoạt động với một chức năng nhất định, khi vùng đó bị cắt bỏ thì các vùng khác của vỏ não sẽ thay thế vùng vỏ não bị cắt và hoạt động bị mất sẽ được khôi phục.

Như vậy, cả về phương diện hành vi bên ngoài, cả cấu trúc tâm lí bên trong và cơ chế sinh lí thần kinh của vỏ não đều cho thấy sự linh hoạt và khả năng bù trừ của cá nhân trong quá trình phát triển.

Việc phát hiện quy luật về tính mềm dẻo và bù trừ trong quá trình phát triển tâm lí đã vạch ra cơ sở khoa học cho việc điều chỉnh sự lệch lạc và khắc phục sự chậm trễ, hẫng hụt tâm lí của cá nhân do các tác động từ phía chủ thể và từ phía môi trường, đem lại sự cân bằng và phát triển bình thường cho cá nhân.

2.2.3. Hoạt động và giao tiếp trong quá trình phát triển tâm lí cá nhân

2.2.3.1. Hoạt động

a) Khái niệm

Có nhiều quan niệm khác nhau về hoạt động.

– *Về phương diện triết học,* hoạt động là phương thức tồn tại của con người trong thế giới.

– *Về phương diện sinh học,* hoạt động là sự tiêu hao năng lượng thần kinh và cơ bắp của con người tác động vào hiện thực khách quan nhằm thoả mãn nhu cầu của mình.

---

[1] Alfred Adler (1870 – 1937): Nhà phân tâm học kiệt xuất.

[2] Karl Spencer Lashley (1890 – 1958): Nhà sinh lí thần kinh, nhà tâm lí học hành vi người Mĩ, chịu ảnh hưởng nhiều của Tâm lí học Gestalt.

– *Về phương diện tâm lí học,* hoạt động là mối quan hệ tác động qua lại giữa con người và thế giới (khách thể) để tạo ra sản phẩm cả về phía thế giới, cả về phía con người (chủ thể).

b) Đặc điểm của hoạt động

– Hoạt động bao giờ cũng là hoạt động có đối tượng: Đối tượng của hoạt động là cái mà con người tác động vào để thay đổi nó, biến nó thành sản phẩm hoặc tiếp nhận nó vào não tạo nên một cấu trúc tâm lí mới, năng lực mới...

– Hoạt động bao giờ cũng có chủ thể: Hoạt động do chủ thể thực hiện, chủ thể của hoạt động có thể là một hay nhiều người. Chủ thể luôn thể hiện tính tích cực hoạt động.

– Hoạt động bao giờ cũng có mục đích: Mục đích hoạt động là làm biến đổi thế giới và biến đổi bản thân chủ thể. Để đạt được mục đích, con người phải sử dụng các điều kiện và phương tiện cần thiết.

– Hoạt động vận hành theo nguyên tắc gián tiếp: Khi hoạt động con người tác động đến khách thể gián tiếp qua hình ảnh tâm lí trong đầu, gián tiếp qua việc sử dụng công cụ lao động, gián tiếp qua việc sử dụng ngôn ngữ. Chính hình ảnh tâm lí trong đầu, việc sử dụng công cụ lao động, việc sử dụng ngôn ngữ tạo nên tính gián tiếp của hoạt động.

c) Cấu trúc của hoạt động

Theo A.N. Leonchev, cấu trúc của hoạt động gồm sáu thành tố và mối quan hệ giữa 6 thành tố đó tạo nên hai dòng hoạt động.

– *Về phía chủ thể,* bao gồm ba thành tố: Hoạt động – Hành động – Thao tác. Ba thành tố này có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, chi phối nhau, tạo nên đơn vị thao tác của hành động.

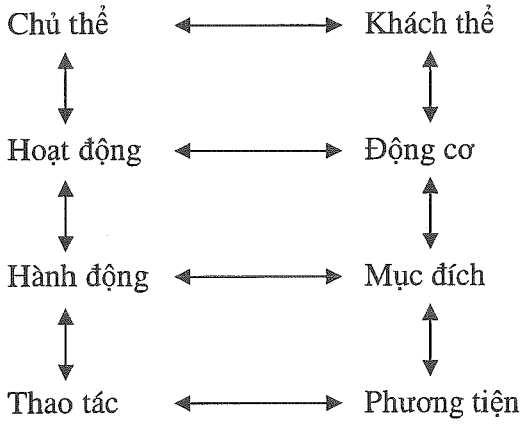
– *Về phía khách thể,* bao gồm ba thành tố và mối quan hệ giữa chúng với nhau: Động cơ – Mục đích – Phương tiện. Ba thành tố này tạo nên nội dung của đối tượng hoạt động. Sự tác động qua lại của chủ thể và khách thể tạo nên sự vận hành của hoạt động và đưa đến sản phẩm của hoạt động.

Hoạt động diễn ra bằng một hệ thống logic của các hành động. Các hành động được thực hiện bằng một hệ thống các thao tác. Hoạt động luôn hướng vào đối tượng (đó chính là động cơ của hoạt động – là mục đích chung, mục đích cuối cùng của hoạt động). Động cơ (mục đích chung) được thể hiện bằng những mục đích cụ thể, mục đích bộ phận mà từng hành động hướng vào để đạt được một phần của động cơ. Để đạt được mục đích con người phải sử dụng những phương tiện (tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, ngôn ngữ và công cụ vật chất...). Tuỳ theo điều kiện, phương tiện mà chủ thể thực hiện các thao tác, để tiến hành hành động đạt mục đích.

Hoạt động chính là quá trình vận hành của sáu thành tố trên. Quá trình tác động qua lại giữa các thành tố của hoạt động tạo nên sản phẩm của hoạt động cả về phía chủ thể, cả về phía khách thể (sản phẩm kép).

Các thành tố này được nảy sinh, hình thành trong chính quá trình hoạt động, giữa chúng có sự chuyển hoá lẫn nhau. Một hoạt động có thể trở thành một hành động khi động cơ trở thành mục đích và một hành động có thể trở thành thao tác khi mục đích trở thành phương tiện.

Sơ đồ cấu trúc vĩ mô của hoạt động theo A.N. Leonchev:



Các dòng hoạt động

d) Các dạng hoạt động

Có nhiều cách phân loại hoạt động.

– *Về phương diện cá thể:* hoạt động vui chơi, học tập, lao động, giao tiếp và hoạt động xã hội.

– *Về phương diện sản phẩm* (vật chất hay tinh thần), có hai loại hoạt động: hoạt động thực tiễn → tạo ra sản phẩm vật chất và hoạt động lí luận → tạo ra sản phẩm tinh thần.

Ngoài ra, hoạt động còn có thể được phân thành bốn loại, bao gồm: hoạt động biến đổi; hoạt động nhận thức; hoạt động định hướng giá trị; hoạt động giao lưu.

e) Vai trò của hoạt động đối với sự phát triển tâm lí người

Hoạt động là nhân tố trực tiếp quyết định sự hình thành và phát triển nhân cách thông qua hai quá trình đối tượng hoá và chủ thể hoá. Thông qua hoạt động, con người lĩnh hội được kinh nghiệm lịch sử – xã hội để hình thành nhân cách. Mặt khác, cũng thông qua hoạt động con người xuất tâm "lực lượng bản chất" vào xã hội "tạo nên sự đại diện nhân cách của mình" ở người khác, trong xã hội.

Tuy nhiên, không phải bất cứ hoạt động nào cũng có vai trò tích cực trong việc hình thành nhân cách cá nhân, mà hoạt động phải được tổ chức khoa học, phải dựa trên những kinh nghiệm, những tiền đề nhất định và phải được thúc đẩy bởi những hoạt động cao đẹp. Trong công tác giáo dục, cần chú ý thay đổi theo hướng làm phong phú nội dung, hình thức, cách thức tổ chức hoạt động sao cho thực sự lôi cuốn cá nhân tham gia tích cực, tự giác vào hoạt động đó. Hoạt động của con người luôn mang tính xã hội, tính cộng đồng, nghĩa là hoạt động luôn đi với giao tiếp; do đó, đương nhiên giao tiếp cũng là một nhân tố cơ bản trong sự hình thành và phát triển nhân cách.

2.2.3.2. Giao tiếp

Trong xã hội, con người không chỉ quan hệ với thế giới bằng hoạt động có đối tượng mà còn bằng mối quan hệ giữa con người với con người thông qua giao tiếp.

a) Khái niệm

Giao tiếp là sự tiếp xúc tâm lí giữa người và người thông qua đó con người trao đổi với nhau về thông tin, cảm xúc, tri giác lẫn nhau, ảnh hưởng tác động qua lại với nhau.

Nói cách khác, giao tiếp xác lập và vận hành các quan hệ người – người, hiện thực hoá các quan hệ xã hội giữa chủ thể này với chủ thể khác.

b) Các loại giao tiếp

Có nhiều cách phân loại giao tiếp.

– Theo phương tiện giao tiếp:

+ Giao tiếp vật chất: thông qua hành động với vật thể.

+ Giao tiếp bằng tín hiệu phi ngôn ngữ: bằng cử chỉ, điệu bộ, nét mặt.

+ Giao tiếp bằng ngôn ngữ (tiếng nói, chữ viết). Đây là hình thức giao tiếp đặc trưng của con người.

– Theo khoảng cách:

+ Giao tiếp trực tiếp: đối mặt, các chủ thể phát và nhận tín hiệu trực tiếp.

+ Giao tiếp gián tiếp: qua thư từ...

– Theo quy cách:

+ Giao tiếp chính thức: Nhằm thực hiện nhiệm vụ chung theo chức trách, quy định, thể chế.

+ Giao tiếp không chính thức: Giao tiếp giữa những người hiểu rõ về nhau, không câu nệ vào thể thức mà theo kiểu chân tình, nhằm mục đích thông cảm, đồng cảm lẫn nhau.

c) Vai trò của giao tiếp đối với sự hình thành và phát triển tâm lí, ý thức

– Giao tiếp là điều kiện tồn tại của xã hội loài người. Đối với cá nhân, giao tiếp là điều kiện tồn tại và là một nhân tố phát triển tâm lí, ý thức, nhân cách. Nhu cầu giao tiếp là một trong những nhu cầu xã hội cơ bản xuất hiện rất sớm ở con người. Các mối quan hệ giao lưu quyết định trực tiếp đến sự phát triển tâm lí của cá nhân.

– Giao tiếp không chỉ là điều kiện cho sự phát triển nhân cách mà giao tiếp còn là con đường hình thành nhân cách con người. Bằng giao tiếp, con người gia nhập các quan hệ xã hội, lĩnh hội nền văn hoá xã hội, chuẩn mực xã hội để hình thành bản chất con người. Đồng thời, thông qua giao tiếp con người đóng góp tài lực của mình vào kho tàng chung của nhân loại, của xã hội.

– Trong giao tiếp, con người không chỉ nhận thức được người khác, nhận thức các quan hệ xã hội mà còn nhận thức được chính bản thân mình, tự đối chiếu, so sánh mình với người khác, với chuẩn mực xã hội, tự đánh giá bản thân mình, điều chỉnh hành vi của bản thân cho phù hợp với yêu cầu xã hội. Hay nói cách khác, qua giao tiếp, con người hình thành năng lực tự ý thức.

Tóm lại: Giao tiếp là hình thức đặc trưng cho mối quan hệ người – người, là nhân tố cơ bản của việc hình thành và phát triển tâm lí, ý thức, nhân cách.

2.2.4. Các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân

2.2.4.1. Đặc trưng của các giai đoạn phát triển cá nhân

Sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí mới của cá nhân trải qua nhiều giai đoạn. Mỗi giai đoạn phát triển tâm lí của cá nhân có các đặc trưng sau:

– *Thứ nhất,* mỗi giai đoạn phát triển tương ứng với một hoạt động chủ đạo của cá nhân. Hoạt động chủ đạo là hoạt động mà sự phát triển của nó quy định những biến đổi chủ yếu trong các quá trình tâm lí và các đặc điểm tâm lí của cá nhân ở giai đoạn phát triển của nó. Chẳng hạn, học tập là hoạt động chủ đạo của trẻ em lứa tuổi HS, các đặc trưng tâm lí của lứa tuổi này được hình thành và phát triển chủ yếu thông qua hoạt động này.

– *Thứ hai,* mỗi giai đoạn được đặc trưng bởi các cấu trúc tâm lí mới mà ở các giai đoạn trước đó chưa có. Đây là đặc trưng điển hình nhất để xác định các giai đoạn phát triển. Tuy nhiên, trong một giai đoạn lứa tuổi, có rất nhiều cấu trúc tâm lí mới được hình thành. Vì vậy, trên thực tế, cùng một lứa tuổi của cá nhân, có thể được gọi bằng các tên khác nhau, tuỳ theo cấu trúc tâm lí được nhà nghiên cứu phát hiện. Chẳng hạn, cùng giai đoạn lứa tuổi từ 1 đến 2 tuổi, J. Piaget quan tâm tới sự hình thành và phát triển các cấu trúc nhận thức, nên gọi là giai đoạn

hình thành và phát triển các sơ cấu nhận thức cảm giác – vận động, còn S. Freud coi đó là giai đoạn hậu môn, vì theo ông, động cơ vô thức thúc đẩy các hành vi của trẻ em là các khoái cảm khi kích thích vào hậu môn. Mặt khác, do sự phát triển không đều, nên trong mỗi giai đoạn lứa tuổi, các cấu trúc tâm lí mới được hình thành ở các thời điểm khác nhau. Vì vậy, mốc giới tuyệt đối của các lứa tuổi thường không cố định mà có sự xê dịch đôi chút.

– *Thứ ba,* trong mỗi giai đoạn phát triển đều có thời điểm rất nhạy cảm, thời điểm thuận lợi nhất để cá nhân hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí điển hình của giai đoạn đó. Chẳng hạn, thời kì 0 đến 1 tuổi là thời kì nhạy cảm để hình thành cấu trúc tâm lí "gắn bó mẹ con" hay trẻ em từ 7 đến 11 tuổi là thời kì thuận lợi để trẻ em phát triển các thao tác trí tuệ cụ thể, từ 15 đến 18 tuổi là thời kì thuận lợi để hình thành và phát triển ý thức xã hội hay trách nhiệm công dân... Nếu nhà giáo dục nắm được thời điểm nhạy cảm của mỗi lứa tuổi sẽ dễ dàng hơn và đạt hiệu quả cao hơn trong việc hình thành và phát triển cá nhân.

– *Thứ tư,* ở thời điểm chuyển tiếp giữa hai giai đoạn lứa tuổi thường xuất hiện các cuộc khủng hoảng. Đó là thời điểm cá nhân thường rơi vào trạng thái tâm lí không ổn định, rối loạn, hẫng hụt, hay xuất hiện những biến đổi bất ngờ, khó lường trước, làm ảnh hưởng rất lớn đến nhịp độ, tốc độ và chiều hướng phát triển của cá nhân trong các giai đoạn tiếp sau. Trong thời kì khủng hoảng, cá nhân rất khó tiếp xúc, rất khó tác động. Tại thời điểm đó, dường như có sự khép kín tâm hồn của cá nhân; xuất hiện xu thế thụt lùi, tạm dừng phát triển. Trong giai đoạn học phổ thông, ở các thời điểm khủng hoảng, HS thường ít hứng thú với việc học tập, giảm thành tích học tập, cuộc sống nội tâm thường dằn vặt, mệt mỏi và chán nản.

Trong suốt quá trình phát triển của cá nhân thường xuất hiện nhiều cuộc khủng hoảng, đặc biệt *là khủng hoảng tuổi lên ba, khủng hoảng tuổi dậy thì* và *khủng hoảng tuổi già.*

2.2.4.2. Các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân

Trong tâm lí học, có nhiều quan điểm phân chia các giai đoạn lứa tuổi. Dưới đây là một số cách phân chia phổ biến trong Tâm lí học phát triển hiện nay.

a) Các giai đoạn phát triển nhận thức của cá nhân theo cách phân chia của J. Piaget

J. Piaget căn cứ vào sự hình thành và phát triển các cấu trúc nhận thức và trí tuệ của cá nhân để xác định các giai đoạn lứa tuổi. Theo đó, ông chia quá trình phát triển nhận thức và trí tuệ của trẻ em thành bốn giai đoạn lớn.

– *Giai đoạn 1: Giai đoạn cấu trúc nhận thức giác – động* (từ 0 – 2 tuổi): Trẻ sơ sinh sử dụng những khả năng cảm giác và vận động để thăm dò và đạt được một sự am hiểu cơ bản về môi trường. Khi mới sinh ra, chúng chỉ có những phản xạ bẩm sinh để gắn kết với thế giới. Cuối thời kì cảm giác vận động, trẻ có được khả năng phối hợp những cảm giác vận động phức tạp.

– *Giai đoạn 2: Tiền thao tác* (từ 2 – 7 tuổi): Trẻ sử dụng biểu trưng (các hình ảnh và ngôn ngữ) để diễn tả và hiểu nhiều khía cạnh khác nhau của môi trường. Trẻ phản ứng lại các đối tượng và sự kiện theo cách nghĩ của mình. Suy nghĩ của chúng lúc này mang tính chất "mình là trung tâm", nghĩa là trẻ nghĩ rằng, mọi người đều nhìn nhận thế giới giống như cách nhìn của chúng.

– *Giai đoạn 3: Thao tác cụ thể* (từ 7 – 11 tuổi): Trẻ có được và sử dụng các thao tác nhận thức (những hành động tinh thần, hay những thành phần của suy nghĩ logic) trên các vật thật.

– *Giai đoạn 4: Thao tác hình thức* (từ 11 tuổi trở đi): Những thao tác nhận thức của trẻ được tổ chức lại theo một cách thức nhất định, cho phép chúng có thể kiểm tra những hành động này (suy nghĩ về các ý nghĩ). Suy nghĩ của trẻ đã mang tính trừu tượng và hệ thống

b) Các giai đoạn phát triển tâm lí xã hội và các cuộc khủng hoảng của cá nhân theo quan niệm của E. Erikson

E. Erikson nhấn mạnh rằng, trẻ em là những "người thám hiểm" chủ động, dễ thích ứng, chúng luôn tìm cách kiểm soát môi trường của mình, thay vì là những thực thể thụ động, chịu sự "đúc nặn" của cha mẹ. Ông nhấn mạnh khía cạnh văn hoá và xã hội của sự phát triển của cá nhân.

Erikson cho rằng, mọi người đều phải đối mặt với tối thiểu 8 cuộc khủng hoảng hay xung đột trong suốt cuộc đời mình. Mỗi khủng hoảng đều chủ yếu mang tính xã hội về tính chất và có mối liên quan thực tiễn với tương lai. Việc giải quyết thành công mỗi sự khủng hoảng trong cuộc sống sẽ chuẩn bị cho con người giải quyết những xung đột tiếp theo trong cuộc đời. Trái lại, những cá nhân thất bại trong giải quyết một hay một vài khủng hoảng cuộc sống, thì gần như chắc chắn sẽ gặp phải vấn đề trong tương lai. Ví dụ: Một đứa trẻ có sự hoài nghi đối với những người khác khi còn ấu thơ, có thể sẽ rất khó khăn để tin tưởng vào những người bạn trong cuộc sống sau này. Những khủng hoảng sau sẽ trở thành những rào cản khó vượt đối với những cá nhân sớm vấp phải.

Theo E. Erikson, nội dung chủ yếu của 8 giai đoạn phát triển của cá nhân như sau:

– *Giai đoạn 1: Tin tưởng hoặc là nghi ngờ* (từ 0 – 1 tuổi): Trẻ sơ sinh phải học cách tin tưởng vào người khác để thoả mãn những nhu cầu cơ bản của mình.

Nếu những người chăm sóc hắt hủi hoặc bất nhất trong việc chăm sóc trẻ, trẻ có thể xem thế giới như một nơi nguy hiểm, đầy rẫy những người không đáng tin cậy. Người mẹ, hoặc người chăm sóc đầu tiên là tác nhân xã hội mấu chốt đối với trẻ.

– *Giai đoạn 2: Tự lập hoặc là xấu hổ và nghi ngờ bản thân* (từ 1 – 3 tuổi): Trẻ phải học cách "tự lập" – Tự ăn, tự mặc và tự đi vệ sinh. Việc không đạt được sự tự lập này có thể sẽ khiến cho trẻ hoài nghi khả năng của bản thân và cảm thấy xấu hổ. Cha mẹ là tác nhân xã hội mấu chốt đối với trẻ.

– *Giai đoạn 3: Tự khởi xướng hoặc mặc cảm thiếu khả năng* (từ 3 – 6 tuổi): Trẻ cố gắng đóng vai người lớn và cố gắng đảm nhận những trách nhiệm vượt quá khả năng của mình. Những mâu thuẫn này có thể khiến trẻ cảm thấy có lỗi. Để giải quyết thành công khủng hoảng này đòi hỏi phải có một sự cân bằng: Trẻ phải chủ động được bản thân mình và phải biết bằng cách nào để không xâm phạm đến quyền và những đặc lợi hoặc những mục đích của người khác. Gia đình là tác nhân xã hội then chốt.

– *Giai đoạn 4: Tài năng hoặc thiếu tự tin, cảm giác thất bại* (từ 6 – 12 tuổi): Trẻ phải làm chủ được những kĩ năng lí luận và xã hội quan trọng. Đây là thời kì đứa trẻ hay so sánh mình với bạn bè cùng tuổi. Nếu thực sự chăm chỉ, đứa trẻ sẽ có được những kĩ năng xã hội và lí luận để có thể cảm thấy tự tin vào bản thân. Nếu không đạt được những thứ này sẽ khiến đứa trẻ cảm thấy mình thấp kém. Tác nhân xã hội có ý nghĩa là GV và bạn cùng tuổi.

– *Giai đoạn 5: Khẳng định chính mình hoặc mơ hồ về vai trò của bản thân* (từ 12 – 20 tuổi): Đây là "ngã tư đường" giữa trẻ em và người lớn. Thanh niên luôn vật lộn với câu hỏi "Ta là ai?". Thanh niên phải thiết lập được những đặc tính xã hội và nghề nghiệp cơ bản của mình, hoặc là vẫn chưa xác định được vai trò xã hội mà mình sẽ thực hiện khi trưởng thành. Tác nhân xã hội then chốt là sự giao thiệp xã hội với bạn đồng niên.

– *Giai đoạn 6: Nhu cầu về đời sống riêng tư, tự lập hoặc cô lập, cảm giác cô đơn, phủ nhận nhu cầu gần gũi* (từ 20 – 40 tuổi): Nhiệm vụ cơ bản của giai đoạn này là hình thành những tình bạn bền chặt và đạt tới một ý thức về tình yêu và tình bạn (hay là chia sẻ đặc tính) với người khác. Cảm giác cô đơn hoặc cô độc rất có thể là kết quả của sự thiếu khả năng hình thành những tình bạn hoặc những mối quan hệ thân tình. Tác nhân xã hội mấu chốt là người yêu, vợ hoặc chồng và những người bạn thân ở cả hai giới.

– *Giai đoạn 7: Trí tuệ sáng tạo hoặc sự buông thả, thiếu định hướng tương lai* (từ 40 – 65 tuổi): Ở giai đoạn này, con người phải đối mặt với nhiệm vụ trở thành

một người hữu ích trong công việc, trong việc nuôi nấng, chăm sóc gia đình, đồng thời phải chăm sóc nhu cầu của trẻ em. Những tiêu chuẩn "phát sinh" được định rõ bởi nền văn hoá xã hội. Những người không thể hoặc không sẵn sàng đảm nhận những trách nhiệm này sẽ trở nên đình trệ hoặc vị kỉ. Những tác nhân xã hội có ý nghĩa là vợ/chồng, con cái và những tiêu chuẩn, quy phạm văn hoá xã hội.

– *Giai đoạn 8: Sự toàn vẹn của cái tôi hoặc sự tuyệt vọng, cảm giác về sự vô nghĩa, thất vọng*. Những người già thường nhìn lại cuộc đời của mình, coi đó như là một cuộc trải nghiệm đầy ý nghĩa, hữu ích và hạnh phúc, hay như là một cuộc trải nghiệm thất vọng, đầy những hứa hẹn không thành và những mục tiêu chưa được thực hiện. Kinh nghiệm sống của mỗi người, đặc biệt là kinh nghiệm xã hội sẽ quyết định kết quả của khủng hoảng cuộc sống cuối cùng này.

2.2.4.3. Các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân dựa theo quan điểm hoạt động và tương tác của cá nhân

Các nhà tâm lí học theo lí thuyết hoạt động thường căn cứ vào đặc trưng mối quan hệ, sự tương tác giữa cá nhân với các yếu tố của môi trường và vào đặc trưng hoạt động của cá nhân để phân chia các giai đoạn phát triển. Tiêu chí để phân chia các giai đoạn ở đây là: (1) Đối tượng chủ yếu trong quan hệ mà cá nhân hướng tới trong quá trình phát triển: các đồ vật hay con người. Từ đó dẫn đến, (2) hoạt động chủ đạo trong lứa tuổi.

Dựa theo quan niệm này có thể phân chia các giai đoạn phát triển cá nhân như sau:

– *Ấu nhi* (từ 0 – 3 tuổi): Quan hệ chủ yếu là mẹ và người lớn, thế giới đồ vật. Tương tác mẹ – con và hành động với đồ vật là hành động chủ đạo.

– *Mẫu giáo* (từ 3 – 6 tuổi): Quan hệ xã hội và thế giới đồ vật. Hoạt động chơi là hoạt động chủ đạo.

– *Nhi đồng* (từ 6 – 11 tuổi): Hoạt động chủ đạo là học tập

– *Thiếu niên* (từ 11 – 15 tuổi): Tri thức khoa học và thế giới bạn bè, hoạt động học tập và quan hệ bạn bè là chủ đạo.

– *Thanh niên* (từ 15 – 25 tuổi): Tri thức khoa học – nghề nghiệp, quan hệ xã hội, hoạt động học tập – nghề nghiệp, hoạt động xã hội là chủ đạo.

– *Trưởng thành* (từ 25 – 60 tuổi): Nghề nghiệp và quan hệ xã hội, hoạt động nghề nghiệp, hoạt động xã hội là hoạt động chủ đạo.

– *Tuổi già > 60 tuổi:* Quan hệ xã hội là hoạt động chủ đạo.

2.3. Đặc điểm tâm lí lứa tuổi thiếu niên và đầu thanh niên

2.3.1. Đặc điểm tâm lí lứa tuổi thiếu niên

2.3.1.1. Giới hạn và vị trí của tuổi thiếu niên trong sự phát triển cá nhân

Trong tâm lí học, tuổi thiếu niên thường được giới hạn từ 11, 12 tuổi và kết thúc ở 14, 15 tuổi. *Dấu hiệu cơ bản để biết một đứa trẻ đã trở thành một thiếu niên đó là hiện tượng dậy thì,* là lứa tuổi chín muồi giới tính và sự trưởng thành các hệ thống sinh học khác. Ở Việt Nam, lứa tuổi này gần trùng với thời kì trẻ học ở bậc THCS. Vì vậy, còn được gọi là tuổi HS THCS. Tuy nhiên, trong thực tế, sự dậy thì (bắt đầu bước vào tuổi thiếu niên) có thể không hoàn toàn trùng với việc HS vào học lớp 6, mà có thể sớm hơn hoặc muộn hơn.

Tuổi thiếu niên có vị trí và ý nghĩa đặc biệt trong suốt quá trình phát triển của cả đời người, vì những điểm sau:

– *Thứ nhất,* đây là thời kì quá độ *từ tuổi thơ sang tuổi trưởng thành*, thời kì trẻ *ở ngã ba đường của sự phát triển*; trong đó có rất nhiều khả năng, nhiều con đường để mỗi trẻ em trở thành một cá nhân trưởng thành. Nếu được định hướng đúng, được tạo thuận lợi thì trẻ em sẽ trở thành cá nhân thành đạt, những công dân tốt. Ngược lại, nếu định hướng không đúng, bị tác động bởi các yếu tố tiêu cực thì sẽ dẫn trẻ em đến sự phát triển lệch lạc về nhận thức, thái độ, hành vi và nhân cách.

– *Thứ hai,* thời kì mà *tính tích cực xã hội của trẻ em được phát triển mạnh mẽ*, đặc biệt trong việc thiết lập các quan hệ bình đẳng với người lớn và bạn cùng tuổi; trong việc lĩnh hội các chuẩn mực và giá trị xã hội, thiết kế tương lai của mình và những kế hoạch hành động cá nhân tương ứng.

– *Thứ ba*, trong suốt thời kì tuổi thiếu niên đều diễn ra *sự cấu tạo lại, cải tổ lại, hình thành các cấu trúc mới* về thể chất, sinh lí, về hoạt động, tương tác xã hội và tâm lí, nhân cách, từ đó *hình thành cơ sở nền tảng và vạch chiều hướng* cho sự trưởng thành thực thụ của cá nhân.

– *Thứ tư,* tuổi thiếu niên là giai đoạn khó khăn, phức tạp và đầy mâu thuẫn trong quá trình phát triển. Sự phức tạp thể hiện qua tính hai mặt của hoàn cảnh phát triển của trẻ: một mặt có những yếu tố thúc đẩy phát triển tính cách của người lớn, mặt khác hoàn cảnh sống của các em có những yếu tố kìm hãm sự phát triển tính người lớn như phần lớn thời gian các em bận học, ít có nghĩa vụ khác với gia đình, phụ thuộc kinh tế vào cha mẹ...

2.3.1.2. Sự phát triển thể chất, giải phẫu và sinh lí tuổi thiếu niên

Điểm chung nhất trong sự phát triển về thể chất, giải phẫu và sinh lí tuổi thiếu niên có rất nhiều biến đổi; là thời kì phát triển mạnh mẽ, xuất hiện nhiều điểm mới và cấu trúc lại cơ thể. Các biểu hiện chính bao gồm:

– *Có sự cải tổ lại rất mạnh mẽ và sâu sắc về mặt giải phẫu sinh lí.* Cơ thể phát triển nhanh, mạnh mẽ, nhưng không cân đối; đồng thời, xuất hiện yếu tố mới mà ở lứa tuổi trước chưa có: sự phát dục. Tác nhân quan trọng ảnh hưởng đến sự cải tổ thể chất – sinh lí của tuổi thiếu niên là các hoóc môn, chế độ lao động và dinh dưỡng.

– Sự tăng cường hoạt động của nội tiết đã tạo ra nhiều thay đổi trong cơ thể thiếu niên, đặc biệt là *"sự nhảy vọt về chiều cao"*. Chiều cao của các em tăng rất nhanh. Trung bình một năm, các em gái cao thêm 5 – 6cm, các em trai thêm 7 – 8cm. Trọng lượng của các em tăng từ 2 đến 5 kg/năm. Trong khoảng 20 – 30 năm gần đây, có sự gia tốc trong phát triển về thể chất và tâm lí của thiếu niên. Các em cao, to, khoẻ mạnh hơn những thiếu niên cùng tuổi ở thời kì trước.

– *Hệ xương đang diễn ra quá trình cốt hoá về hình thái.* Ở các em gái đang diễn ra quá trình hoàn thiện các mảnh của xương chậu (đáp ứng chức năng làm mẹ sau này) và kết thúc vào tuổi 20, 21. Bởi vậy, cần tránh cho các em đi giày, guốc cao gót, tránh nhảy quá cao để khỏi ảnh hưởng đến chức năng sinh sản sau này. Dưới 14 tuổi, các em vẫn còn các sụn giữa các đốt sống, do đó cột sống dễ bị cong, vẹo khi đứng, ngồi, vận động, mang vác vật nặng... không đúng tư thế (việc hỏng tư thế diễn ra nhiều nhất ở tuổi 11 đến 15). Do đó, cần lưu ý nhắc nhở, giúp các em tránh những sai lệch về cột sống.

Khuôn mặt thiếu niên cũng thay đổi do sự phát triển nhanh chóng phần phía trước của hộp sọ.

– *Sự tăng khối lượng các bắp thịt và lực của cơ bắp* diễn ra mạnh nhất vào cuối thời kì dậy thì. Cuối tuổi thiếu niên, cơ thể của các em đã rất khoẻ mạnh. Tuy nhiên, thiếu niên thường chóng mệt và không làm việc lâu bền như người lớn. Nên chú ý điều đó khi tổ chức lao động, luyện tập thể thao, hoạt động ngoại khoá cho các em.

– *Sự phát triển cơ thể diễn ra không cân đối.* Hệ cơ phát triển chậm hơn hệ xương, làm mất đi sự nhịp nhàng của các cử động, làm thiếu niên lúng túng, vụng về, vận động thiếu hài hoà, nảy sinh ở các em cảm xúc không thoải mái, thiếu tự tin.

– *Hệ tim mạch phát triển cũng không cân đối.* Thể tích tim tăng nhanh, tim to hơn, hoạt động mạnh hơn, trong khi đường kính của các mạch máu phát triển chậm hơn dẫn đến sự rối loạn tạm thời của tuần hoàn máu. Do đó, thiếu niên thường bị mệt mỏi, chóng mặt, nhức đầu, trống ngực đập nhanh, huyết áp tăng khi phải làm việc quá sức hoặc làm việc trong một thời gian kéo dài.

– *Não có sự phát triển mới giúp các chức năng trí tuệ phát triển mạnh mẽ.* Các vùng thái dương, đỉnh, trán, các tua nhánh của nơron phát triển rất nhanh,

tạo điều kiện nối liền các vùng này với vỏ não, các nơron thần kinh được liên kết với nhau, hình thành các chức năng trí tuệ.

– *Quá trình hưng phấn phát triển mạnh,* chiếm ưu thế rõ rệt và lan toả cả vùng dưới vỏ. Vì vậy, thiếu niên dễ bị "hậu đậu", có nhiều động tác phụ của đầu, chân, tay khi vận động hay tham gia các hoạt động. Do hưng phấn mạnh, chiếm ưu thế hơn so với ức chế nên thiếu niên không làm chủ được cảm xúc, không kiềm chế được xúc động mạnh; gây nên tính mất cân bằng, tính dễ bị kích thích, tính hiếu động, tính uể oải theo chu kì. Bởi vậy, thiếu niên dễ nổi nóng, hay có phản ứng vô cớ, dễ bị kích động, mất bình tĩnh... nên dễ vi phạm kỉ luật.

– *Có sự mất cân đối giữa hệ thống tín hiệu thứ nhất* và *hệ thống tín hiệu thứ hai* làm thay đổi ngôn ngữ của thiếu niên. Các em nói chậm, ngập ngừng, "nhát gừng"... Tuy nhiên, sự mất cân bằng trên có tính tạm thời. Khoảng 15 tuổi trở đi các em sẽ bước vào tuổi thanh niên với sự hài hoà của hai hệ thống tín hiệu, của hưng phấn và ức chế ở vỏ não và dưới vỏ.

– *Sự trưởng thành về mặt sinh dục* là yếu tố quan trọng nhất của sự phát triển cơ thể ở tuổi thiếu niên. Các tuyến nội tiết, tuyến giáp trạng, tuyến yên phát triển mạnh đã kích thích tuyến sinh dục phát triển, tạo ra sự đột biến về sinh lí ở tuổi thiếu niên: *sự phát dục* hay *dậy thì.* Tuổi dậy thì ở các em gái Việt Nam vào khoảng 12 đến 13 tuổi, ở các em trai bắt đầu và kết thúc chậm hơn khoảng từ 1,0 đến 1,5 năm. Đến 15, 16 tuổi, giai đoạn dậy thì kết thúc. Các em có thể sinh sản được nhưng chưa trưởng thành về mặt tâm lí và xã hội. Bởi vậy, lứa tuổi thiếu niên được coi là không có sự cân đối giữa việc phát dục, những tình cảm và ham muốn tình dục với mức độ trưởng thành về xã hội. Vì thế người lớn (cha mẹ, GV, các nhà giáo dục...) cần hướng dẫn, giúp đỡ thiếu niên một cách khéo léo, tế nhị để các em hiểu đúng vấn đề, không băn khoăn lo lắng khi bước vào tuổi dậy thì.

Tóm lại, thiếu niên chịu một phụ tải đáng kể do sự phát triển nhảy vọt về thể chất trong sự cải tổ giải phẫu sinh lí cơ thể. Ở giai đoạn này, khả năng chịu kích thích mạnh của hệ thần kinh chưa tốt, các em dễ chóng mặt, mệt mỏi khi thực hiện các công việc nặng hoặc diễn ra trong thời gian dài. Những mâu thuẫn tạm thời chỉ diễn ra trong quá trình cải tổ về mặt giải phẫu sinh lí trong một thời gian ngắn. Đến cuối tuổi thiếu niên, sự phát triển về thể chất sẽ êm ả hơn.

2.3.1.3. Điều kiện xã hội của sự phát triển tâm lí thiếu niên

Điều kiện xã hội của sự phát triển tâm lí của thiếu niên cũng có những thay đổi cơ bản so với tuổi nhi đồng (HS tiểu học).

– *Vị thế của thiếu niên trong gia đình đã được thay đổi.* Các em được thừa nhận như một thành viên tích cực, được giao những nhiệm vụ cụ thể: chăm sóc

em nhỏ, nấu cơm, dọn dẹp nhà cửa, lao động phục vụ bản thân, tham gia lao động thực sự... Các em được cha mẹ trao đổi, bàn bạc một số công việc trong nhà. Nhìn chung, thiếu niên ý thức được vị thế mới của mình trong gia đình và thực hiện một cách tích cực.

– *Đời sống của thiếu niên trong nhà trường:* Nội dung và phương pháp học tập có *sự thay đổi*: HS THCS học nhiều môn, nhiều kiến thức khoa học hơn, buộc các em phải thay đổi cách học (lập dàn bài, làm tóm tắt...). *Các mối quan hệ giữa GV và bạn bè thay đổi về tính chất.* Như vậy, hoạt động ở trường THCS đã đòi hỏi và thúc đẩy thiếu niên có thái độ tích cực và độc lập hơn, tạo điều kiện cho các em thoả mãn nhu cầu hiểu biết và quan hệ của mình.

– *Vị thế của thiếu niên ngoài xã hội:* Thiếu niên có những quyền hạn và trách nhiệm xã hội lớn hơn so với HS tiểu học. Từ đủ 14 tuổi trở lên, các em được làm chứng minh nhân dân; được tham gia nhiều hoạt động xã hội phong phú như: giúp đỡ, giáo dục các em nhỏ, giúp các gia đình thương binh, liệt sĩ, gia đình cách mạng, tham gia các hoạt động tập thể chống tệ nạn xã hội (cờ bạc, rượu chè, ma tuý...), vệ sinh trường, lớp, đường phố, làm tình nguyện viên cho các lớp xoá mù...

Tóm lại, do những biến đổi trong sự phát triển sinh lí và vị thế xã hội dẫn đến tuổi thiếu niên có hai đặc điểm tâm lí nổi bật:

– *Về nội dung tâm lí:* đặc trưng cơ bản nhất của lứa tuổi này là mâu thuẫn giữa một bên là tính chất quá độ "không còn là trẻ con nhưng chưa phải là người lớn" và bên kia là ý thức bản ngã phát triển mạnh mẽ ở các em.

– *Về hình thức biểu hiện của các quá trình tâm lí và các thuộc tính tâm lí:* đây là một thời kì biến động nhanh, mạnh, đột ngột, có những đảo lộn cơ bản; từ đó dễ dẫn tới tình trạng mất cân đối, không bền vững của các hiện tượng tâm lí, đồng thời cũng là thời kì chứa đựng nhiều mâu thuẫn trong sự phát triển tâm lí của thiếu niên.

2.3.1.4. Hoạt động và giao tiếp của thiếu niên

a) Hoạt động học tập của thiếu niên (HS THCS)

Hoạt động học tập của HS THCS có các đặc điểm sau:

– *Thứ nhất:* Vấn đề phương pháp học tập hiệu quả là mối quan tâm hàng đầu trong học tập của HS THCS.

– *Thứ hai:* Động cơ học của HS THCS là tìm hiểu một cách hệ thống tri thức khoa học và áp dụng chúng vào giải quyết nhiệm vụ thực tiễn. Ở cuối tuổi THCS dần xuất hiện những động cơ học tập mới, có liên quan đến sự hình thành dự định nghề nghiệp và tự ý thức.

– *Thứ ba:* Có sự phân hoá thái độ đối với các môn học, có môn "thích", môn "không thích", có môn "cần", có môn "không cần"... Thái độ khác nhau đối với các môn học của HS THCS phụ thuộc vào hứng thú, sở thích của các em, vào nội dung môn học và phương pháp giảng dạy của GV.

– *Thứ tư:* Tính chất và hình thức hoạt động học của HS THCS cũng thay đổi. Các em thường hứng thú với những hình thức học tập đa dạng, phong phú, (những giờ thảo luận, thực hành, thí nghiệm ở phòng thí nghiệm, ở vườn sinh vật; những buổi sinh hoạt theo chủ đề, văn nghệ, thể thao, ngoại khoá, tham quan, dã ngoại...).

– *Thứ năm:* HS THCS ít phụ thuộc vào GV hơn so với HS tiểu học. Các em tiếp xúc với nhiều GV có phong cách giảng dạy, có thái độ và yêu cầu khác nhau đối với HS, do đó các em có thể nảy sinh sự đánh giá, so sánh và tỏ thái độ khác nhau đối với các GV; từ đó, có yêu cầu cao về phẩm chất và năng lực của các GV, đặc biệt là về các phẩm chất nhân cách.

b) Hoạt động văn nghệ – thể thao

Hoạt động văn hoá – nghệ thuật, thể thao và các hoạt động khác thu hút sự quan tâm đặc biệt của tuổi thiếu niên.

Thiếu niên có nhu cầu cao hoạt động văn hoá – nghệ thuật, thể thao. Các em ham mê đọc báo, tạp chí và các tác phẩm văn học, nghệ thuật, tham gia các hoạt động văn hoá, văn nghệ và thể thao. Việc tham gia các hoạt động này không chỉ là phương tiện hữu hiệu để phát hiện, khám phá tri thức, đặc biệt là các tri thức khoa học và tri thức về vai trò, quan hệ xã hội, mà còn giúp thoả mãn nhu cầu giao tiếp, nhất là giao tiếp với bạn cùng lứa.

Trong lứa tuổi thiếu niên, các em không chỉ hưởng thụ các tác phẩm văn học – nghệ thuật mà còn hướng tới sự sáng tạo ra chúng. Nhiều em đã bộc lộ năng khiếu, khả năng của mình và đã thành công trong các lĩnh vực nghệ thuật và thể thao.

c) Giao tiếp của thiếu niên

– Giao tiếp với người lớn:

Trong giao tiếp với người lớn, có ba điểm quan trọng:

+ *Thứ nhất:* tính chủ thể cao và khát vọng độc lập trong quan hệ. Nhu cầu được tôn trọng, bình đẳng và được đối xử như người lớn; được hợp tác, cùng hoạt động với người lớn, không thích sự quan tâm, can thiệp, sự kiểm tra, sự giám sát chặt chẽ của người lớn trong cuộc sống, học tập và trong công việc riêng của các em; không thích người lớn ra lệnh. Nếu tính chủ thể và khát vọng độc lập được thoả mãn, thiếu niên sung sướng, hài lòng thể hiện sự cố gắng vươn lên; ngược lại, sẽ nảy sinh nhiều phản ứng tiêu cực mạnh mẽ, tạo nên "xung đột" trong quan hệ

với người lớn. Các em có thể cãi lại, bảo vệ quan điểm, ý kiến riêng bằng lời nói, việc làm, thậm chí chống đối người lớn hoặc bỏ nhà ra đi...

+ *Thứ hai:* ở tuổi thiếu niên thường xuất hiện nhiều mâu thuẫn. Mâu thuẫn trong *nhận thức và nhu cầu*. Một mặt, các em có *nhu cầu thoát li* khỏi sự giám sát của người lớn, muốn độc lập, nhưng do còn phụ thuộc và chưa có nhiều kinh nghiệm ứng xử, giải quyết nhiều vấn đề về hoạt hoạt động và tương lai, nên các em vẫn có *nhu cầu, mong muốn được người lớn gần gũi, chia sẻ* và định hướng cho mình; làm gương để mình noi theo. Mâu thuẫn giữa sự phát triển nhanh, bất ổn định về thể chất, tâm lí và vị thế xã hội của trẻ em với nhận thức và hành xử của người lớn không theo kịp sự thay đổi đó. Vì vậy, người lớn vẫn thường có thái độ và cách cư xử như với trẻ nhỏ.

+ *Thứ ba:* thiếu niên có *xu hướng cường điệu hoá, "bi kịch hoá" các tác động của người lớn trong ứng xử hàng ngày.* Các em thường suy diễn, thổi phồng, cường điệu hoá quá mức tầm quan trọng của các tác động liên quan tới danh dự và lòng tự trọng của mình, coi nhẹ các hành vi của mình có thể gây hậu quả đến tính mạng. Vì vậy, chỉ cần một tác động nhỏ của người lớn, làm tổn thương chút ít đến các em thì tuổi thiếu niên coi đó là sự xúc phạm lớn, sự tổn thất tâm hồn nghiêm trọng, dẫn đến các phản ứng tiêu cực với cường độ mạnh. Ngược lại, các em dễ dàng bỏ qua các hành vi (của mình và của người khác) có thể gây hậu quả tiêu cực nghiêm trọng.

Trong thực tiễn có hai kiểu quan hệ của người lớn với trẻ em tuổi thiếu niên: kiểu ứng xử dựa trên cơ sở người lớn thấu hiểu tâm lí tuổi thiếu niên và kiểu ứng xử dựa trên cơ sở người lớn vẫn coi trẻ em tuổi thiếu niên là trẻ nhỏ, vẫn giữ thái độ ứng xử như với trẻ nhỏ. Trong kiểu này, người lớn thường vẫn áp đặt tư tưởng, thái độ và hành vi đối với các em như đối với trẻ nhỏ. Do vậy, thường chứa đựng mẫu thuẫn và dễ dẫn đến xung đột giữa người lớn và trẻ em. Để tránh xảy ra xung đột, người lớn cần có sự hiểu biết nhất định về phát triển thể chất và tâm lí tuổi thiếu niên, đặt thiếu niên vào vị trí của người cùng hợp tác, tôn trọng và bình đẳng; cần gương mẫu, tế nhị trong hành xử với các em.

– *Giao tiếp của thiếu niên với bạn cùng tuổi:*

Giao tiếp với bạn đã trở thành một hoạt động riêng và chiếm vị trí quan trọng trong đời sống tuổi thiếu niên. Nhiều khi giá trị này cao đến mức đẩy lùi học tập xuống hàng thứ hai và làm các em xao nhãng cả giao tiếp với người thân trong gia đình. Trong giao tiếp với bạn cùng tuổi, thiếu niên thoả mãn được nhu cầu bình đẳng và khát vọng độc lập.

Giao tiếp với bạn cùng tuổi của tuổi thiếu niên có các chức năng:

+ *Chức năng thông tin:* Bạn cùng tuổi là một kênh thông tin rất quan trọng.

+ *Chức năng học hỏi:* Nhóm bạn giúp *thiếu niên phát triển các kĩ năng xã hội, khả năng lí luận, diễn tả cảm xúc*, học các chuẩn mực, giá trị đạo đức, *"học thầy không tày học bạn"*.

+ *Chức năng tiếp xúc xúc cảm:* Bạn là nơi có thể tâm sự một cách "bí mật" những ước mơ, tình cảm lãng mạn, những vấn đề thầm kín liên quan đến phát dục... Việc được gặp nhau hàng ngày để trao đổi, giãi bày tâm sự, để trao đổi các suy tư của mình là nhu cầu nổi trội của tuổi thiếu niên, là niềm hạnh phúc về mặt tình cảm và sự ổn định xúc cảm quan trọng đối với các em.

+ *Chức năng thể hiện và khẳng định nhân cách cá nhân:* Bạn là nơi trẻ thể hiện và khẳng định cá tính, tính cách, xu hướng và trí tuệ của mình. Giao tiếp với bạn khác giới đã giúp thiếu niên khẳng định sự trưởng thành về giới tính của mình. Bạn bè giúp nâng cao lòng tự trọng của thiếu niên.

Giáo dục lẫn nhau thông qua bạn cùng tuổi là một nét đặc thù trong quan hệ của thiếu niên với bạn.

Đặc điểm giao tiếp của thiếu niên với bạn cùng tuổi:

+ *Nhu cầu giao tiếp với bạn cùng tuổi phát triển mạnh và cấp thiết.*

Đây là lứa tuổi đang khao khát tìm một vị trí ở bạn bè, ở tập thể, muốn được sự công nhận của bạn bè. Nhu cầu có bạn thân ("bạn thông cảm", "bạn tin cậy"...), đặc biệt với các em cuối cấp THCS rất cao. Người bạn thân được các em coi như "cái tôi thứ hai của mình".

Trong cuộc sống thiếu niên không thể không có bạn. Các em có cảm xúc nặng nề nếu quan hệ với bạn bị nghèo nàn hay mất bạn. Sự tẩy chay của bạn bè, của tập thể có thể thúc đẩy thiếu niên sửa chữa nhược điểm để được hoà nhập với bạn, cũng có thể khiến các em tìm kiếm và gia nhập nhóm bạn khác, hoặc nảy sinh các hành vi tiêu cực như phá phách, gây hấn, cũng như các hành vi tiêu cực khác. Người lớn (cha mẹ và GV) cần lưu ý điều này, vì khi thiếu niên xa rời tập thể, kết bạn thành nhóm tự phát ngoài trường học có thể dẫn tới hậu quả đáng tiếc.

+ *Quan hệ với bạn của thiếu niên là hệ thống độc lập và bình đẳng.*

Thiếu niên coi quan hệ với bạn là quan hệ riêng của mình; muốn được độc lập, không muốn người lớn can thiệp. Trong quan hệ với bạn, các em muốn được bình đẳng, ngang hàng; mong muốn bạn phải có thái độ tôn trọng, trung thực, cởi mở, hiểu biết và sẵn sàng giúp đỡ lẫn nhau. Mọi vi phạm sự bình đẳng trong giao tiếp, trong quan hệ như kiêu căng, chơi trội, coi thường bạn... thường bị nhóm bạn lên án và tẩy chay.

+ Quan hệ với bạn của thiếu niên là hệ thống yêu cầu cao và máy móc.

Quan hệ với bạn của tuổi thiếu niên được xây dựng trên cơ sở các chuẩn mực tình bạn cao và chặt chẽ. Trên cơ sở "bộ luật tình bạn", thiếu niên yêu cầu rất cao về phía bạn cũng như bản thân. Các phẩm chất được đặc biệt coi trọng đều liên quan trực tiếp tới sự kết bạn như sự tôn trọng, bình đẳng, trung thực, trung thành, dám hi sinh quyền lợi của mình vì bạn... Vì vậy, các thái độ và hành vi từ chối giúp bạn, ích kỉ, tham lam, tự phụ, hay nói xấu bạn, nịnh bợ, xu thời thường bị phê phán, lên án... Các phẩm chất liên quan tới các thành tích trong học tập và tu dưỡng của bạn như sự thông minh, chăm chỉ, kiên trì, làm việc có nguyên tắc, phương pháp, nhiệt tình và có trách nhiệm đối với công việc chung của nhóm... cũng được coi trọng.

Nhìn chung, các chuẩn mực trong tình bạn của tuổi thiếu niên về cơ bản phù hợp với chuẩn mực đạo đức xã hội. Người lớn, nhất là thầy cô giáo và cha mẹ cần khuyến khích các em duy trì và phát triển các chuẩn mực này. Tuy nhiên, cần giúp đỡ các em tránh sự *cường điệu hoá, tuyệt đối hoá* các chuẩn mực đó, cũng như tránh sự ngộ nhận những phẩm chất này với các nhận thức, thái độ và hành vi không phù hợp như sự bướng bỉnh trước người lớn, sự bao che khuyết điểm, a dua với nhóm bạn cùng làm việc tiêu cực vì "lời hứa danh dự"...

+ Sắc thái giới tính trong quan hệ với bạn ở thiếu niên.

Ở thiếu niên các em đã xuất hiện những rung động, cảm xúc mới lạ với bạn khác giới. Tình bạn giữa các em trai và gái thường nảy sinh ở những lớp cuối cấp (lớp 8, lớp 9) và sự gắn bó giữa các em có thể sâu sắc. Sự quan tâm đến bạn khác giới có ý nghĩa đối với sự phát triển nhân cách thiếu niên. Có thể động viên những khả năng của thiếu niên, gợi nên những nguyện vọng tốt, cùng thi đua học tập, làm những việc có ích, giúp đỡ, bảo vệ lẫn nhau...

Tuy hành vi bề ngoài có vẻ khác nhau nhưng thiếu niên đều có hiện tượng tâm lí giống nhau: quan tâm đặc biệt hơn đến bạn khác giới và mong muốn thu hút được tình cảm của bạn khác giới.

Trong tình bạn khác giới, các em vừa hồn nhiên, trong sáng, vừa có vẻ thận trọng, kín đáo, có ý thức rõ rệt về giới tính của bản thân. Tình cảm này nhiều khi chỉ thoáng qua, nhưng cũng có trường hợp khá bền vững, cũng có thể có sóng gió, rồi lại ổn định dần và để lại nhiều kỉ niệm sâu sắc.

Nếu gặp ảnh hưởng không thuận lợi, các em dễ bị sa vào con đường tình ái quá sớm, không có lợi cho việc phát triển bình thường của nhân cách. Trong trường hợp này, cha mẹ, các thầy cô giáo phải rất bình tĩnh, giúp thiếu niên tháo gỡ một cách tế nhị khi trong quan hệ của các em có "trục trặc". Nhìn chung, nên tổ chức các hoạt động tập thể có ích, phong phú để giúp trẻ hiểu biết lẫn nhau, quan tâm tới nhau một cách vô tư, trong sáng.

2.3.1.5. Sự phát triển nhận thức của tuổi thiếu niên

a) Sự phát triển cấu trúc nhận thức

Điểm đặc trưng trong sự phát triển cấu trúc nhận thức của HS THCS là sự hình thành và phát triển tri thức lí luận, gắn với các mệnh đề. Ở HS THCS đã hình thành và phát triển khái niệm khoa học có tính khái quát dựa trên khả năng suy luận logic. Suy nghĩ và sự hình thành tri thức không còn bị ràng buộc chặt chẽ vào các sự việc được quan sát mà áp dụng các phương pháp logic. Cấu trúc nhận thức này được các em thu nhận thông qua việc học tập các môn khoa học trong nhà trường như: Toán, Vật lí, Hoá học, Giáo dục công dân...

b) Sự phát triển hành động nhận thức

Đặc trưng nổi bật trong sự phát triển hành động nhận thức của tuổi thiếu niên là việc tổ chức hành động nhận thức có tính mục đích rõ ràng, yếu tố chủ định chiếm ưu thế và được thực hiện theo các phương pháp logic nhất định. Điều này được thể hiện trong tất cả các hành động nhận thức.

– Sự phát triển tri giác:

Ở thiếu niên, khối lượng tri giác được tăng rõ rệt. Tri giác có logic, có kế hoạch. Các em có khả năng phân tích và tổng hợp phức tạp hơn khi tri giác sự vật, hiện tượng. Thiếu niên đã sử dụng các thông tin cảm tính linh hoạt, tuỳ thuộc vào nhiệm vụ của tư duy. Khả năng quan sát phát triển, trở thành thuộc tính ổn định của cá nhân.

Tuy nhiên tri giác ở các em còn một số hạn chế: thiếu kiên trì, còn vội vàng, hấp tấp trong tri giác, tính tổ chức, tính hệ thống trong tri giác còn yếu. Vì vậy, GV cần rèn luyện cho thiếu niên khả năng quan sát qua các giờ giảng lí thuyết, qua các giờ thực hành, tham quan, dã ngoại...

– Trí nhớ của thiếu niên:

Trong quá trình ghi nhớ, ghi nhớ có ý nghĩa, ghi nhớ logic đang dần chiếm ưu thế hơn ghi nhớ máy móc. Trong khi tái hiện tài liệu, HS THCS đã biết dựa vào logic của vấn đề nên nhớ chính xác và lâu hơn. Các em có khả năng sử dụng các loại trí nhớ một cách hợp lí, biết tìm ra các phương pháp ghi nhớ, nhớ lại thích hợp, có hiệu quả, biết phát huy vai trò của tư duy trong các quá trình ghi nhớ.

Tuy nhiên, ghi nhớ của thiếu niên cũng còn thiếu sót. Mặc dù có khả năng ghi nhớ ý nghĩa song các em vẫn tuỳ tiện trong ghi nhớ, khi gặp khó khăn lại từ bỏ ghi nhớ có ý nghĩa; chưa hiểu đúng vai trò của ghi nhớ máy móc, coi đó là học vẹt nên coi thường loại ghi nhớ này, các em không nhớ được tài liệu chính xác. Vì vậy, GV cần giúp các em phát triển cả hai loại ghi nhớ trên.

– Sự phát triển chú ý của thiếu niên:

Ở thiếu niên, chú ý có chủ định phát triển mạnh. Sức tập trung chú ý cao hơn, khối lượng chú ý nhiều hơn, khả năng di chuyển được tăng cường rõ rệt, khả năng duy trì chú ý được lâu bền hơn so với HS tiểu học.

Chú ý của các em thể hiện tính lựa chọn rất rõ. Sự lựa chọn phụ thuộc vào tính chất của đối tượng và hứng thú của thiếu niên đối với nó.

Tuy nhiên, trong sự phát triển chú ý của thiếu niên cũng có mâu thuẫn. Một mặt, chú ý có chủ định phát triển mạnh; mặt khác, những ấn tượng và rung động mạnh mẽ, phong phú lại làm cho sự chú ý của các em không bền vững. Bởi vậy, GV cần tổ chức giờ học sao cho có nội dung, đòi hỏi HS phải tích cực hoạt động, tích cực suy nghĩ, tham gia xây dựng bài...

– Tư duy của thiếu niên:

Sự phát triển mạnh mẽ của tư duy, đặc biệt là tư duy trừu tượng là đặc điểm nổi bật trong sự phát triển trí tuệ của thiếu niên, tuy thành phần của tư duy cụ thể vẫn phát triển và giữ vai trò quan trọng trong cấu trúc tư duy. Các em có khả năng phân tích tài liệu tương đối đầy đủ, sâu sắc, biết phân tích các yếu tố bản chất, những mối liên hệ, quan hệ của tài liệu. Khả năng khái quát hoá, trừu tượng hoá phát triển, các em biết thâu tóm những đặc điểm chung, bản chất của nhiều sự vật, hiện tượng, biết trừu xuất những yếu tố không bản chất để lĩnh hội khái niệm. Khả năng suy luận của thiếu niên tương đối hợp lí và có cơ sở sát thực. Các em phát triển tư duy dựa trên giả định. Tư duy bằng những giả định là công cụ đặc biệt của suy luận khoa học.

Thiếu niên muốn độc lập tư duy, muốn giải quyết bài tập, nhiệm vụ theo những quan điểm, lập luận, cách diễn đạt riêng, không dễ tin, không dễ chấp nhận ý kiến người khác; muốn tranh luận, chứng minh vấn đề một cách sát thực, rõ ràng, thậm chí đôi khi muốn phê phán những kết luận, những phán đoán của người khác. Thiếu niên thích tìm hiểu những vấn đề mang tính chất phức tạp, khó khăn cao, không thích các tri thức khuôn mẫu, bày sẵn; muốn tham gia các hoạt động giải trí cần sử dụng khả năng trí tuệ và thích những vấn đề có tính phản đề. Có sự khác biệt cá nhân về mức độ và chất lượng tư duy trừu tượng ở thiếu niên. Sự hình thành tính độc lập và sáng tạo là một đặc điểm quan trọng trong sự phát triển tư duy của thiếu niên.

Một số hạn chế trong tư duy của thiếu niên: Một số em nắm dấu hiệu bề ngoài dễ hơn các dấu hiệu bản chất của khái niệm. Các em hiểu dấu hiệu bản chất của khái niệm nhưng không phải lúc nào cũng phân biệt được các dấu hiệu đó trong mọi trường hợp. Các em gặp khó khăn trong khi phân tích mối liên hệ nhân quả.

Ngoài ra, đối với một số thiếu niên, hoạt động nhận thức chưa trở thành hoạt động độc lập, tinh thần kiên trì trong học tập còn yếu. Các em thích học nhanh nhưng ngại suy nghĩ, không có nhu cầu tìm hiểu vấn đề phức tạp, chỉ thích những vấn đề nhanh chóng đưa lại kết quả.

Từ những đặc điểm trên, GV cần chú ý phát triển tư duy trừu tượng cho thiếu niên để làm cơ sở cho việc lĩnh hội khái niệm khoa học trong học tập. Hướng dẫn các em những biện pháp rèn luyện kĩ năng suy nghĩ độc lập, có phê phán.

– Sự phát triển trí tưởng tượng và ngôn ngữ của thiếu niên:

Khả năng tưởng tượng ở thiếu niên khá phong phú nhưng còn bay bổng, thiếu thực tiễn.

Ngôn ngữ của thiếu niên đang phát triển mạnh. Vốn từ tăng lên rõ rệt. Ngôn ngữ của các em phức tạp hơn, từ vựng phong phú hơn, tính hình tượng và trình độ logic chặt chẽ trong ngôn ngữ của thiếu niên phát triển ở mức cao hơn so với so với HS tiểu học. Tuy nhiên, ngôn ngữ của thiếu niên cũng còn hạn chế: khả năng dùng từ để biểu đạt ý nghĩ còn hạn chế, các em còn dùng từ chưa chính xác, chưa chú ý cách diễn đạt theo cấu trúc ngữ pháp chặt chẽ; Một số em thích dùng từ cầu kì, bóng bẩy nhưng sáo rỗng do ý muốn bắt chước người lớn, hoặc sử dụng một số thành ngữ dung tục.

2.3.1.6. Sự phát triển nhân cách của thiếu niên

a) Đời sống tình cảm của thiếu niên

So với HS nhỏ, tình cảm của thiếu niên có nhiều thay đổi cả về nội dung và hình thức biểu hiện.

– Về nội dung:

Tình cảm của thiếu niên có nội dung phong phú, phức tạp hơn HS tiểu học. Tình cảm đạo đức, tình cảm trí tuệ, tình cảm thẩm mĩ ở thiếu niên đang trong giai đoạn phát triển mạnh mẽ. Tình cảm của HS THCS đã bắt đầu biết phục tùng lí trí. Tình cảm gia đình, tình cảm bạn bè, tình đồng chí, tình cảm tập thể ở lứa tuổi này đều được phát triển mạnh mẽ. Với lòng yêu nước, căm thù giặc và thương yêu đồng bào, nhiều thiếu niên đã anh dũng hi sinh vì Tổ quốc, vì nhân dân hoặc nhiều em không quản ngại, luôn giúp bạn vượt khó, cõng bạn đi học trong nhiều năm liền...

Trong tình cảm trí tuệ, những rung cảm liên quan đến nhu cầu khám phá, phát hiện cái mới được phát triển, mở rộng vượt ra ngoài phạm vi trường học. Trong tình cảm thẩm mĩ, quan niệm về cái đẹp của thiếu niên phong phú, sâu sắc. Nhiều em đã có những tác phẩm sáng tác về thơ văn, hội hoạ, biểu lộ tình cảm với cái đẹp của các em trong cuộc sống.

– Về hình thức biểu hiện:

Xúc cảm, tình cảm của thiếu niên có cường độ khá mạnh, thường theo hướng rung động, quyết liệt (phản ứng quyết liệt khi trong quan hệ với người khác không đạt được kết quả mong muốn). Trạng thái tinh thần nói chung của thiếu niên chưa ổn định, thất thường, dễ vui, dễ buồn vô cớ...

Như vậy, ở thiếu niên tình cảm đã được hình thành và phát triển phong phú, sâu sắc. Tình cảm của các em luôn hướng thiện. Các em rất chú ý đến thế giới tinh thần. Lứa tuổi này đang phát triển mạnh mẽ về tình cảm đạo đức, tình cảm tập thể, đặc biệt là tình bạn.

– Một số lưu ý khi giáo dục tình cảm cho thiếu niên:

+ Trong việc giáo dục tình cảm cho thiếu niên, cần tránh những cơn xúc động mạnh, tránh những ảnh hưởng không tốt đến sức khoẻ của các em (do cơ thể thiếu niên đang có sự mất cân đối giữa các mặt trong sự phát triển).

+ Người lớn cần tôn trọng những mong muốn độc lập, quyền bình đẳng của thiếu niên. Không nên có những hành vi thô bạo ảnh hưởng đến đời sống tinh thần của các em, "đừng dập tắt ngọn lửa đang bùng cháy trong tim thiếu niên".

+ Thiếu niên ít bộc lộ tình cảm thành thật như nhi đồng, các em có khả năng che dấu những biểu hiện tình cảm của mình. Người lớn (cha mẹ, GV) nên ân cần, cởi mở với thiếu niên để các em có thể bộc lộ tình cảm thực và dễ đồng cảm với người khác.

b) Sự phát triển mạnh mẽ của tự ý thức

Cấu tạo mới trung tâm và chuyên biệt trong nhân cách thiếu niên là sự nảy sinh ở các em cảm giác về sự trưởng thành, cảm giác mình là người lớn. Cảm giác về sự trưởng thành là cảm giác độc đáo của lứa tuổi thiếu niên.

Ở thiếu niên nảy sinh nhận thức mới, xuất hiện "*cảm giác mình đã là người lớn*". Thiếu niên cảm thấy mình không còn là trẻ con; các em cũng cảm thấy mình chưa thực sự là người lớn nhưng các em sẵn sàng muốn trở thành người lớn. "Cảm giác mình đã là người lớn" được thể hiện phong phú về nội dung và hình thức.

– Sự hình thành tự ý thức là một trong những đặc điểm đặc trưng trong sự phát triển nhân cách của thiếu niên.

Tự ý thức được hình thành từ trước tuổi thiếu niên. Khi bước vào tuổi thiếu niên, các em đã được học tập và hoạt động tập thể, tích luỹ kinh nghiệm, tri thức và kĩ năng hoạt động nhất định. Chính những điều đó tạo tiền đề cho sự phát triển tự ý thức của thiếu niên, giúp cho các em phát triển tự ý thức một cách mạnh mẽ.

Mặt khác, do sự đột biến của cơ thể ở tuổi dậy thì, đặc biệt do sự phát triển các mối quan hệ xã hội, giao tiếp trong tập thể mà ở thiếu niên xuất hiện nhu cầu *quan tâm đến nội tâm của mình, nhu cầu tự đánh giá,* so sánh mình với người khác. Điều này khiến thiếu niên muốn xem xét lại mình, muốn tỏ thái độ mới về mình. Các em mở ra những dự định hoạt động tương ứng nhằm vươn lên làm người lớn. Các em cho rằng mình không thua kém người lớn, có quyền hạn và hoạt động như người lớn (ăn, mặc, vui chơi giải trí...). Các em tích cực rèn luyện, phấn đấu, tu dưỡng để đạt được như người lớn. Các em có nhu cầu tự khẳng định mình trước người lớn, biểu hiện ở chỗ: các em luôn ý thức rằng, mình có đủ khả năng để tự quyết, để độc lập.

– Nội dung tự ý thức của thiếu niên:

Các em quan tâm nhận thức về bản thân: quan tâm đến vẻ bề ngoài như quần áo, đầu tóc, phong cách ứng xử... Các em lo lắng, bận tâm về dáng vẻ bề ngoài vụng về, lóng ngóng của mình.

Thiếu niên bắt đầu phân tích có chủ định những đặc điểm về trạng thái, về những phẩm chất tâm lí, về tính cách của mình, về thế giới tinh thần nói chung. Các em quan tâm đến những cảm xúc mới, tự phê phán những tình cảm mới, chú ý đến khả năng, năng lực của mình, hình thành một hệ thống các nguyện vọng, các giá trị hướng tới người lớn. Các em cố gắng bắt chước người lớn về mọi phương diện (vẻ bề ngoài cũng như cách ứng xử của người lớn).

Các em khao khát tình bạn mang động cơ mới để tự khẳng định, tìm chỗ đứng của mình trong nhóm bạn, trong tập thể, muốn được bạn bè yêu mến.

Thiếu niên quan tâm nhiều đến việc tìm hiểu mối quan hệ người – người (đặc biệt là quan hệ nam – nữ), đến việc thể nghiệm những rung cảm mới.

– Mức độ tự ý thức của thiếu niên:

Tự ý thức của thiếu niên thường bắt đầu từ nhận thức được hành vi của mình; tiếp đến là nhận thức các phẩm chất đạo đức, tính cách và năng lực của mình; rồi đến những phẩm chất thể hiện thái độ với người khác: tình thương, tình bạn, tính vị tha, sự ân cần, cởi mở...); tiếp đến là những phẩm chất thể hiện thái độ đối với bản thân: khiêm tốn, nghiêm khắc với bản thân hay khoe khoang, dễ dãi..., cuối cùng mới là những phẩm chất phức tạp, thể hiện mối quan hệ nhiều mặt của nhân cách (tình cảm trách nhiệm, lương tâm, danh dự...).

– Khả năng đánh giá và tự đánh giá của thiếu niên phát triển mạnh:

Các em có nhu cầu và xu thế độc lập đánh giá bản thân. Nhưng khả năng tự đánh giá của thiếu niên lại chưa tương xứng với nhu cầu đó. Do đó, có thể có mâu thuẫn giữa mức độ kì vọng của các em với thái độ của những người xung quanh đối với các em. Nhìn chung, thiếu niên thường tự thấy chưa hài lòng về bản thân.

– Về cách thức đánh giá:

+ Ban đầu, đánh giá của thiếu niên còn dựa vào đánh giá của những người có uy tín, gần gũi với các em. Dần dần các em sẽ hình thành khuynh hướng độc lập phân tích và đánh giá bản thân. Thiếu niên thường đánh giá bản thân khi so sánh mình với những bạn cùng tuổi mà các em yêu thích.

+ Sự tự đánh giá của thiếu niên thường có xu hướng cao hơn hiện thực, trong khi người lớn lại đánh giá thấp khả năng của thiếu niên. Do đó, có thể dẫn tới quan hệ không thuận lợi giữa thiếu niên và người lớn. Thiếu niên rất nhạy cảm đối với sự đánh giá của người khác (đặc biệt về những khả năng của các em), đối với sự thành công hay thất bại của bản thân. Bởi vậy, để giúp thiếu niên phát triển khả năng tự đánh giá, người lớn nên đánh giá công bằng đối với thiếu niên để các em thấy được những ưu, khuyết điểm của mình, biết cách sửa chữa, phấn đấu và các em sẽ tự đánh giá bản thân phù hợp hơn.

+ Cùng với tự đánh giá, khả năng đánh giá người khác cũng phát triển mạnh ở thiếu niên. Thiếu niên cũng rất nhạy cảm khi quan sát, đánh giá những người xung quanh, đặc biệt đối với cha mẹ, GV. Thiếu niên đánh giá người khác đầy đủ hơn và đúng đắn hơn việc đánh giá bản thân. Sự đánh giá này thường được thể hiện một cách kín đáo, bí mật, khắt khe. Tuy nhiên, qua sự đánh giá người khác, thiếu niên có thể tìm được hình mẫu lí tưởng để phấn đấu, noi theo. Các em thường đánh giá bạn bè cả về nội dung lẫn hình thức. Trong quan hệ với bạn, thiếu niên rất quan tâm đến việc đánh giá những phẩm chất nhân cách của người bạn.

Trong đánh giá, thiếu niên có một số hạn chế. Các em nhận thức và đánh giá được các mẫu hình nhân cách trong xã hội nhưng chưa biết rèn luyện để có được nhân cách theo mẫu hình đó. Thiếu niên có thái độ đánh giá hiện thực khách quan rất thẳng thắn, mạnh mẽ, chân thành và dứt khoát nhưng chưa biết phân tích mặt phức tạp của đời sống và trong quan hệ xã hội.

Có thể thấy đằng sau những hạn chế, thiếu niên có nhiều tiềm năng, mầm mống mới có thể trở thành tươi sáng nếu nhà giáo dục biết khơi dậy những mặt mạnh, hạn chế mặt yếu kém ở các em. Trong quá trình cùng hoạt động với bạn bè, tập thể, sự đánh giá của người khác đúng với khả năng thực sẽ giúp thiếu niên thấy được sự chưa hoàn thiện của mình. Điều này giúp các em phấn đấu, rèn luyện để tự phát triển bản thân theo mẫu hình đã lựa chọn.

– Thái độ đối với nghề nghiệp tương lai là một biểu hiện mới trong sự phát triển tự ý thức, phát triển nhân cách của thiếu niên:

Thiếu niên (đặc biệt các em HS lớp 9) bắt đầu lo lắng, suy nghĩ đến nghề nghiệp một cách hiện thực hơn. Thái độ đối với nghề nghiệp tương lai đã làm cho

thiếu niên có thay đổi trong học tập, tập trung thời gian, sức lực cho những môn học có liên quan đến nghề sẽ chọn. Thái độ với nghề tương lai cũng giúp cho tự ý thức của thiếu niên phát triển, các em có trách nhiệm hơn đối với việc học tập của mình, tích cực hơn trong việc rèn luyện, tu dưỡng bản thân.

– *Sự tự giáo dục:* Do khả năng đánh giá và tự đánh giá phát triển, thiếu niên đã hình thành một phẩm chất nhân cách quan trọng là *sự tự giáo dục*. Ở những thiếu niên lớn, xuất hiện thái độ đối với sự tiến bộ của bản thân, thái độ kiểm tra bản thân, các em chưa hài lòng nếu chưa thực hiện được những nhiệm vụ, những kế hoạch đã đặt ra. Các em tự tác động đến bản thân, tự giáo dục ý chí, tự tìm tòi những chuẩn mực nhất định, tự đề ra những mục đích, nhiệm vụ cụ thể để xây dựng mẫu hình cho bản thân trong hiện tại và tương lai.

Điều này có ý nghĩa lớn lao ở chỗ, nó thúc đẩy thiếu niên bước vào một giai đoạn mới. Kể từ tuổi thiếu niên trở đi, khả năng tự giáo dục của các em phát triển, các em không chỉ là khách thể của sự giáo dục mà còn là chủ thể của sự giáo dục. Nếu được động viên khuyến khích và hướng dẫn thì tự giáo dục của thiếu niên sẽ hỗ trợ cho giáo dục của nhà trường và gia đình, làm cho giáo dục có kết quả thực sự.

c) Sự hình thành đạo đức của thiếu niên

Tuổi thiếu niên là tuổi hình thành thế giới quan, lí tưởng, niềm tin đạo đức, những phán đoán giá trị...

Đạo đức đã bắt đầu được hình thành ở HS tiểu học, nhưng đến tuổi thiếu niên, do sự mở rộng các quan hệ xã hội, do sự phát triển của tự ý thức, đạo đức của các em được phát triển mạnh mẽ.

Trong sự hình thành và phát triển đạo đức ở thiếu niên thì tri thức đạo đức, tình cảm đạo đức, nghị lực... ở các em thay đổi nhiều so với trẻ nhỏ.

Cùng với sự phát triển của tự ý thức, với nguyện vọng vươn lên làm người lớn, *ý chí của thiếu niên có những thay đổi* và *mang màu sắc mới.* Các phẩm chất ý chí của thiếu niên được phát triển mạnh. Thiếu niên thường coi việc giáo dục ý chí, tự tu dưỡng như một trong những nhiệm vụ quan trọng nhất của bản thân, đặc biệt với các em nam. Thiếu niên đánh giá cao các phẩm chất ý chí như kiên cường, tinh thần vượt khó, kiên trì làm việc đến mục đích cuối cùng.

Tuy nhiên, không phải lúc nào các em cũng hiểu đúng các phẩm chất ý chí. Chẳng hạn, các em không thấy sự khác nhau giữa bướng bỉnh với kiên trì, táo bạo, liều lĩnh với can đảm, dũng cảm... Một số em đôi khi còn tỏ ra thiếu bình tĩnh, thô lỗ trong ứng xử với người lớn, với bạn bè (thường thể hiện trong hành vi, cử chỉ,

trong ngôn ngữ...). Bởi vậy, người lớn cần giúp thiếu niên hiểu rõ những phẩm chất ý chí và định hướng rèn luyện, phấn đấu theo những phẩm chất ý chí tích cực để trở thành nhân cách trong xã hội.

Sự hình thành và phát triển nhân cách của thiếu niên phụ thuộc vào sự hình thành những cơ sở đạo đức của thiếu niên.

Các công trình nghiên cứu đã cho thấy, nhìn chung trình độ nhận thức đạo đức của thiếu niên là cao. Các em hiểu rõ những khái niệm đạo đức vừa sức đối với tuổi các em. Chẳng hạn, các em hiểu được tính trung thực, kiên trì, dũng cảm, tính độc lập...

d) Vấn đề giáo dục thiếu niên trong xã hội hiện đại

Nhà trường và gia đình nên quan tâm, giám sát thiếu niên, tránh để các em thu nhận những thông tin ngoài luồng, tránh tình trạng phân hoá thái độ đối với môn học, dẫn tới học lệch để các em có được sự hiểu biết toàn diện, phong phú.

Cần giúp thiếu niên hiểu đúng các khái niệm đạo đức, khắc phục những cách hiểu quan lệch lạc ở các em.

Thiếu niên thích được hoạt động chung với các bạn trong tập thể, trong nhóm bạn nên người lớn cần tổ chức những hoạt động tập thể lành mạnh, phong phú cho các em để các em có những kinh nghiệm đạo đức đúng đắn, hiểu rõ các chuẩn mực đạo đức và thực hiện nghiêm túc theo các chuẩn mực đó để các em có được sự phát triển nhân cách toàn diện.

Người lớn cần tôn trọng tính tự lập của thiếu niên thiếu niên và hướng dẫn, giúp đỡ để các em xây dựng được mối quan hệ đúng mực, tích cực với người lớn và mối quan hệ trong sáng, lành mạnh với bạn bè.

2.3.2. Đặc điểm tâm lí lứa tuổi thanh niên mới lớn

2.3.2.1. Giới hạn tuổi thanh niên và thanh niên mới lớn

Trong suốt quá trình phát triển của cá nhân, giai đoạn tuổi thanh niên rất khó phân định rạch ròi, cả về tuổi đời, về thể chất, hoàn cảnh xã hội và về phát triển tâm lí.

Về tuổi đời và thể chất, tuổi thanh niên thường được xác định từ 15 đến 25 tuổi, với đặc trưng là sự trưởng thành và hoàn thiện cơ thể cả về giải phẫu và sinh lí, sau khi kết thúc giai đoạn dậy thì. Trong đó chia làm hai thời kì:

– Thời kì từ 15 – 18 tuổi, được gọi là tuổi đầu thanh niên (thanh niên mới lớn)

– Thời kì từ 18 – 25 tuổi, được gọi là thanh niên trưởng thành.

Hoàn cảnh xã hội của tuổi thanh niên phụ thuộc vào môi trường văn hoá, xã hội và vào hoạt động chủ đạo của đa số thanh niên trong cùng độ tuổi.

Ở các nước phát triển, hầu hết thành viên trong cộng đồng được dành khoảng 20 – 22 năm đầu đời cho việc chuẩn bị các điều kiện cần thiết để tham gia thực thụ vào guồng máy sản xuất của xã hội. Do vậy, trong khoảng từ 16 – 22 tuổi, hầu hết vẫn còn là HS, sinh viên với hoạt động chính là học tập.

Ở nước ta, có thể khái quát lứa tuổi từ 16 đến 25 thành ba nhóm: thanh niên HS THPT, thanh niên sinh viên và nhóm thanh niên lao động. Sự phát triển tâm lí của ba nhóm thanh niên có nhiều điểm tương đồng nhưng cũng có nhiều điểm khác biệt, do vị thế xã hội và hoạt động chủ đạo của các thành viên trong mỗi nhóm. Phần này chủ yếu đề cập đến thanh niên thuộc nhóm THPT.

2.3.2.2. Sự phát triển thể chất của thanh niên

Lứa tuổi thanh niên là thời kì hoàn thiện sự phát triển thể chất của con người cả về phương diện cấu tạo và chức năng. Đây là thời kì thể lực sung mãn nhất trong cả đời người, "tuổi mười bảy bẻ gãy sừng trâu". So với tuổi thiếu niên, sự gia tăng về chiều cao và cân nặng của thanh niên đều chậm lại. Các em gái thường trưởng thành đầy đủ vào khoảng 17 – 18 tuổi, các em trai thường trưởng thành vào khoảng 18 – 20 tuổi. Từ 18 – 25 tuổi, sức khoẻ của con người đạt tới mức cao nhất, các phản xạ nhanh nhạy nhất, ít bị bệnh tật nhất trong cả đời người. Những năm giữa và cuối thanh niên (20 – 25 tuổi) là thời điểm tốt nhất về sức khoẻ sinh lí và tâm lí cho việc sinh con. Vì vậy, nếu các điều kiện xã hội thuận lợi thì đây là thời điểm tối ưu để thanh niên nam nữ kết hôn và sinh con.

2.3.2.3. Sự chuyển đổi vai trò và vị thế xã hội của tuổi thanh niên

Một trong những yếu tố xã hội đặc trưng, có tác động mạnh mẽ tới sự phát triển tâm lí tuổi thanh niên là *sự chuyển đổi vai trò xã hội* của họ so với các lứa tuổi trước đó.

a) Sự chuyển đổi vai trò và vị thế xã hội của thanh niên trong gia đình

Sự thay đổi vai trò và vị thế xã hội của thanh niên diễn ra trước hết trong quan hệ gia đình. Trong gia đình, thanh niên được (và phải) tự quyết nhiều vấn đề trong cuộc sống của mình, ngay cả các vấn đề hệ trọng như chuyện học hành, yêu đương, chọn và học nghề, việc làm... Sự can thiệp của người lớn không còn có ý nghĩa quyết định như các giai đoạn trước. Nếu nghỉ học thì phải làm một nghề nào đó để kiếm tiền. Ngoài ra, họ phải chăm sóc, tham gia kèm cặp các em nhỏ học bài, nấu cơm, dọn dẹp nhà cửa... Ở những gia đình neo đơn hoặc khó khăn, các em phải đảm nhận trách nhiệm như là một trụ cột.

b) Sự chuyển đổi vai trò và vị thế của thanh niên trong các quan hệ xã hội

Tuổi thanh niên được đánh dấu bởi sự xuất hiện nhiều vai trò mới – vai trò của một công dân, điều mà trước đó chưa có ở thiếu niên: gia nhập Đoàn Thanh niên; được cấp chứng minh thư nhân dân; được hưởng quyền lợi và trách nhiệm dân sự; quyền bầu cử và ứng cử; quyền kết hôn. Một bộ phận thanh niên sau khi học xong THCS đã tham gia thực sự vào guồng máy lao động sản xuất của xã hội, tự lập về kinh tế. Những khía cạnh kinh tế – xã hội nêu trên đã giúp thanh niên xác lập địa vị xã hội mới – địa vị xã hội của người trưởng thành.

Tuy nhiên, một bộ phận không nhỏ thanh niên vẫn phụ thuộc vào người lớn. Về vật chất, tài chính nhiều em vẫn phụ thuộc vào cha mẹ. Nhiều em vẫn còn đang đi học tại trường THPT hoặc các trường nghề. Trong quan hệ với người lớn, một mặt các em luôn được nhắc nhở là người lớn, phải chứng tỏ các phẩm chất tâm – sinh lí và nhân cách của người lớn; mặt khác, các em vẫn bị đối xử như trẻ em. Những khía cạnh xã hội trên đã tạo ra ở thanh niên mới lớn một hoàn cảnh xã hội có tính không xác định và không ổn định. Sự khác nhau và phức tạp về vị thế xã hội nêu trên của thanh niên được phản ánh vào đời sống tâm lí của họ và tạo ra sự khác biệt cá nhân giữa các nhóm thanh niên.

2.3.2.4. Một số đặc điểm tâm lí chủ yếu của lứa tuổi đầu thanh niên

a) Sự phát triển của tự ý thức

Ý thức và tự ý thức của tuổi đầu thanh niên đã phát triển ở mức độ cao và có nhiều khác biệt so với các lứa tuổi trước. Điều này được bộc lộ qua sự ý thức về thân thể; tự đánh giá các phẩm chất tâm lí của cá nhân và tính tự trọng.

– Hình ảnh về thân thể:

Ngay từ giai đoạn tuổi dậy thì, trẻ em đã rất quan tâm đến các vấn đề liên quan tới thân thể của mình. Thái độ này vẫn được duy trì trong suốt thời kì đầu thanh niên. Câu hỏi thường trực đối với nhiều em là hình ảnh thân thể của mình thế nào trong mắt người khác, nhất là trong mắt bạn. Nhiều thanh niên (cả nam và nữ) thường xuyên đứng trước gương để ngắm nhìn và kiểm tra cơ thể của mình; lo lắng về tầm vóc nhỏ bé hoặc béo phệ, mụn trứng cá, nốt ruồi trên mặt... Không ít thanh niên xây dựng và thực hiện rất nghiêm kế hoạch rèn luyện thân thể và các hành vi ứng xử, không phải chủ yếu để tăng cường sức khoẻ mà để tạo ra hình ảnh hấp dẫn, uy tín và sự mến phục của bạn bè. Những thanh niên chậm lớn hoặc quá béo, chậm xuất hiện các dấu hiệu giới tính phụ thường cảm thấy băn khoăn, khổ tâm, mặc cảm tự ti trước bạn bè. Thông thường, các trải nghiệm này được dấu kín, nhưng cũng có nhiều trường hợp được bộc lộ qua các phản ứng tiêu cực về ăn uống (như biếng ăn hoặc ăn uống vô độ), về hành vi ứng xử (làm dáng quá mức)...

Nói chung, hình ảnh về thân thể là một thành tố quan trọng trong ý thức của tuổi đầu thanh niên và đây chính là một trong những đặc trưng tâm lí điển hình của lứa tuổi này.

– Khả năng tự đánh giá bản thân:

Cũng như thiếu niên, HS lứa tuổi đầu thanh niên lớn khao khát muốn biết họ là người như thế nào, có năng lực gì. Vì vậy, tự đánh giá là một nét tâm lí điển hình của lứa tuổi này. Tự đánh giá của thanh niên mới lớn có các đặc điểm sau:

+ *Thứ nhất,* tự đánh giá có chủ kiến rõ ràng và đã có sự đối chiếu với các chuẩn chung của xã hội. Điều này khác với các lứa tuổi trước, ở đó đánh giá về bản thân thường lặp lại ý kiến đánh giá của người lớn. Ở lứa tuổi đầu thanh niên, khi đánh giá bản thân mình thường chủ yếu dựa vào nhận thức của mình. Tuy nhiên, do khả năng nhận thức về bản thân chưa thực sự khái quát và sâu sắc, nên nhiều thanh niên chưa đánh giá đúng, khách quan về bản thân mình.

+ *Thứ hai,* sự phản tỉnh về các phẩm chất tâm lí của mình là một trong những đặc trưng điển hình của tuổi đầu thanh niên.

Phản tỉnh là sự quay vào bên trong bản thân của ý thức, làm cho các phẩm chất tâm lí của cá nhân được phản ánh rõ nét hơn. Sự phản tỉnh của tuổi đầu thanh niên, giúp các em không chỉ ý thức được rõ hơn "cái tôi" của bản thân, mà còn ý thức rõ hơn địa vị xã hội của mình trong gia đình, nhà trường và xã hội. Những vấn đề như tôi là ai? Tôi là người như thế nào? Tôi có những năng lực vượt trội nào? Lí tưởng của tôi là gì? Ai là bạn, ai là thù của tôi? Tôi muốn trở thành người như thế nào? Tôi phải làm gì để cho bản thân tôi cũng như cho mọi người xung quanh được tốt hơn?... là những vấn đề trăn trở trong suốt thời kì thanh niên, nhất là giai đoạn đầu thanh xuân. Chúng trở thành *nhu cầu* và *là một yếu tố quan trọng của sự tự xác định về mặt đạo đức – xã hội* của thanh niên, quy định các hành vi tu dưỡng của các em. Nhu cầu tự phân tích bản thân, đặt ra những yêu cầu cao đối với bản thân, là tiền đề của tự giáo dục có mục đích của đầu thanh niên và là dấu hiệu để xác định sự phát triển về mặt nhân cách của lứa tuổi này. Về phương diện thực tiễn, biểu hiện dễ nhận thấy sự phản tỉnh của đầu thanh niên là đa số có sổ tu dưỡng, nhật kí dưới nhiều hình thức; thông qua sự quan tâm đến các hành động tự tu dưỡng, xây dựng và "ướm thử" theo các mẫu người lí tưởng mà thanh niên ngưỡng mộ trong văn học, nghệ thuật, thể thao...

Chiều sâu và cường độ của sự phản tỉnh phụ thuộc vào đặc điểm tâm lí cá nhân (xu hướng nhân cách: hướng nội hay hướng ngoại; khả năng nhận thức, trình độ học vấn...) và phụ thuộc vào các nhân tố xã hội của cá nhân đó (điều kiện giáo dục gia đình, nhà trường, môi trường xã hội...).

+ *Thứ ba,* tự đánh giá của HS đầu thanh niên có *chiều sâu* và *khái quát* hơn nhiều so với tuổi thiếu niên. Các em không chỉ ý thức và đánh giá về "cái tôi" hiện thực (tôi là ai?), mà còn đánh giá "cái tôi" lí tưởng (tôi muốn trở thành người như thế nào?), "cái tôi" năng động (tôi sẽ cố gắng để thành người như thế nào?). Mặt khác, HS đầu thanh niên không còn đánh giá từng đặc điểm thể chất hay phẩm chất tâm lí riêng của mình như tuổi thiếu niên mà đã đánh giá khái quát về thể chất, tâm lí và nhân cách của mình dựa trên cơ sở phân tích và khái quát hoá các đặc trưng riêng.

Điều cần lưu ý, dù tự đánh giá của các em đã có tính độc lập, có chiều sâu và mang tính khái quát, nhưng do ít dựa vào ý kiến của người khác, nên không phải bao giờ cũng phù hợp với cái thực có của mình. Nhiều em đánh giá quá cao bản thân mình, dẫn đến tự cao, coi thường người khác hoặc đánh giá quá thấp, coi mình là bất tài, vô dụng. Nhìn chung, yếu tố "lí tưởng hoá" vẫn phổ biến trong tự ý thức và tự đánh giá của thanh niên mới lớn.

+ *Thứ tư,* sự tự đánh giá của HS ở lứa tuổi đầu thanh niên được thực hiện theo hai cách.

• *Cách thứ nhất:* So sánh mức độ kì vọng, mong muốn của mình với kết quả đạt được. Để khẳng định khả năng của mình, các em *sẵn sàng* trước những công việc khó khăn, mạo hiểm (thậm chí quá sức hoặc nguy hại đến bản thân). Nhiều thanh niên không thích hoặc thậm chí coi thường những công việc bình thường hàng ngày; coi đó là những việc làm không tương xứng với mình. Kết quả là, một mặt, thanh niên thường có những hành động quả cảm, phi thường mà các lứa tuổi khác không có; mặt khác, có thể xuất hiện các hành động nguy hại mà người trưởng thành không chấp nhận, như càn quấy, ngang tàng, các trò chơi mạo hiểm, phạm luật... Những thanh niên có hành vi này thường bị quy kết về đạo đức. Tuy nhiên, không hoàn toàn như vậy, phần lớn trong số này chỉ muốn thử thách, kiểm tra sức mạnh và các phẩm chất tâm lí của mình. Vì vậy, xã hội không nên cấm đoán các em, cần tạo điều kiện và định hướng các em vào các trò chơi, các hành động phù hợp với xã hội và với tâm lí thanh niên.

Sự kì vọng về bản thân và tính sẵn sàng cao để khẳng định mình là đặc điểm tâm lí quý báu của thanh niên, là cơ sở của tính tích cực hoạt động của tuổi thanh niên. Tuy nhiên, trong thực tiễn, không phải bao giờ cũng có sự phù hợp giữa kì vọng về bản thân và tính sẵn sàng của thanh niên với kết quả hành động. Trong nhiều trường hợp, do khả năng và kinh nghiệm còn hạn chế nên thanh niên có thể thất bại (theo kì vọng của họ và của xã hội). Từ đó, thường xuất hiện sự tiêu cực khi đánh giá về bản thân. Trong trường hợp như vậy, người trưởng thành cần giúp đỡ,

động viên, giúp các em lượng giá đúng khả năng của mình và biết cách khắc phục những trở ngại để thực hiện mục tiêu của mình.

• *Cách thứ hai* để thanh niên tự đánh giá các phẩm chất tâm lí của mình là *so sánh, đối chiếu ý kiến đánh giá của người xung quanh về bản thân*. HS ở lứa tuổi đầu thanh niên rất nhạy cảm với các ý kiến của người khác đánh giá về mình và thường coi đó là các tiêu chuẩn để đánh giá và đánh giá lại. Trong quá trình tiếp nhận sự đánh giá ngoài, các ý kiến của người lớn rất được thanh niên coi trọng. Trong trường hợp có sự mâu thuẫn giữa ý kiến của bạn cùng tuổi với của người lớn (đặc biệt đối với các chuẩn đạo đức), các em thường có xu hướng nghiêng về ý kiến của người lớn. Vì vậy, khi đánh giá của người lớn không đúng hoặc không thống nhất (giữa lời nói và việc làm) sẽ tạo ra tổn thất lớn về niềm tin trong các em.

– *Tính tự trọng của thanh niên mới lớn:*

+ Tính tự trọng là sự *tin tưởng, tôn trọng và chấp nhận* chính bản thân, nhân cách của mình, trên cơ sở tự đánh giá đúng đắn, khái quát về bản thân. Tính tự trọng là thái độ tích cực, lạc quan của cá nhân, thể hiện sự đánh giá khách quan, nghiêm túc, yêu cầu cao đối với bản thân mình. Người có tính tự trọng thường không chấp nhận sự đánh giá không đúng về mình; không chấp nhận sự xúc phạm đến các giá trị sống và hạ thấp nhân cách của mình.

+ Một trong những đặc trưng nổi bật của tuổi đầu thanh niên là sự phát triển đến mức độ cao, ổn định của tính tự trọng. Mức độ tự trọng ở thanh niên có phổ rất rộng, từ mức thấp nhất là cá nhân hầu như *không có sự tôn trọng bản thân* (thiếu tự trọng), đến tự trọng cao.

• *Tự trọng cao* là sự đánh giá đúng mức về bản thân, biết bảo vệ danh dự của mình một cách phù hợp trong các hoàn cảnh cụ thể.

• *Tự trọng thấp* là sự coi thường, thiếu tin tưởng vào bản thân, tự hạ thấp mình, chấp nhận hoặc không coi trọng các đánh giá không đúng hoặc xúc phạm đến giá trị nhân cách của mình.

• *Thiếu tự trọng* thể hiện thái độ tiêu cực của cá nhân đối với bản thân. Nó là một yếu tố dẫn đến sự thiếu tôn trọng của người khác đối với mình. Những thanh niên có tính tự trọng thấp thường gặp nhiều khó khăn trong giao tiếp và cản trở sự phát triển nhân cách của mình.

+ Cần phân biệt tính tự trọng với tính tự kiêu, thái độ nhút nhát hay sự thiếu phê phán đối với bản thân của HS đầu thanh niên. Nhiều em trong số đó đánh giá không đúng bản thân mình (quá cao hoặc quá thấp); từ đó có thái độ không đúng

đối với bản thân và với người khác. Sự tin tưởng bản thân một cách quá mức và thiếu căn cứ thường gây khó chịu, xung đột và thất vọng từ phía người lớn. Cách tốt nhất để giúp những thanh niên này không phải là phê phán các em mà cần tổ chức cho các em hoạt động và giao tiếp, để thông qua đó các em có các trải nghiệm thực tế. Bằng con đường tự trải nghiệm HS ở tuổi đầu thanh niên sẽ có thái độ đúng về bản thân mình.

b) Lí tưởng sống và tính tích cực xã hội của HS ở lứa tuổi đầu thanh niên

– Sự hình thành lí tưởng sống và kế hoạch đường đời HS ở lứa tuổi đầu thanh niên:

+ *Lí tưởng sống của thanh niên mới lớn.* Lí tưởng sống, theo đúng nghĩa của nó, được hình thành và phát triển mạnh ở tuổi đầu thanh niên. Ở lứa tuổi này, "hình mẫu người lí tưởng" không còn gắn liền với các cá nhân cụ thể mà có tính khái quát cao về các phẩm chất tâm lí, nhân cách điển hình của nhiều cá nhân trong các lĩnh vực hoạt động, nghề nghiệp, được thanh niên quý trọng và ngưỡng mộ, noi theo...

Lí tưởng sống của HS ở tuổi đầu thanh niên đã có sự phân hoá *lí tưởng nghề* và *lí tưởng đạo đức cao cả*. Lí tưởng này được thể hiện qua mục đích sống, qua sự say mê với việc học tập, nghiên cứu và lao động nghề nghiệp; qua nguyện vọng được tham gia các hoạt động mang lại giá trị xã hội lớn lao, được cống hiến sức trẻ của mình, ngay cả trong trường hợp nguy hiểm đến tính mạng của bản thân. Nhiều thanh niên luôn ngưỡng mộ và cố gắng theo các thần tượng của mình trong tiểu thuyết cũng như trong cuộc sống.

Có sự khác nhau khá rõ về giới giữa lí tưởng của nam và nữ thanh niên. Đối với nữ thanh niên, lí tưởng sống về nghề nghiệp, về đạo đức xã hội thường mang tính nữ và không bộc lộ rõ và mạnh như nam.

Điều cần lưu ý là trong các em, vẫn còn một bộ phận bị lệch lạc về lí tưởng sống. Những thanh niên này thường tôn thờ một số tính cách riêng biệt của các nhân cách xấu như ngang tàng, càn quấy... và coi đó là biểu hiện của thanh niên anh hùng, hảo hán...

Việc giáo dục lí tưởng của thanh niên, đặc biệt là các em ở tuổi đầu thanh niên cần đặc biệt lưu ý tới nhận thức và trình độ phát triển tâm lí của các em.

+ *Kế hoạch đường đời* là một khái niệm rộng, bao hàm từ sự xác định các giá trị đạo đức, mức độ kì vọng vào tương lai, nghề nghiệp, phong cách sống... Ở tuổi đầu thanh niên, tính tất yếu của sự lựa chọn trở lên rõ ràng. Từ nhiều khả năng, ở tuổi thiếu niên dần dần hình thành nên đường nét của một vài phương án hiện thực và có thể được chấp nhận. Đến cuối tuổi đầu thanh niên, một trong số vài phương án ban đầu sẽ trở thành lẽ sống, định hướng hành động của các em.

Vấn đề quan trọng nhất và là sự bận tâm nhất của HS lứa tuổi đầu thanh niên trong việc xây dựng kế hoạch đường đời là vấn đề *nghề và chọn nghề, chọn trường học nghề*. Xu hướng và hứng thú nghề đã xuất hiện từ tuổi thiếu niên. Tuy nhiên, chỉ đến khi bước sang tuổi thanh niên thì xu hướng nghề mới trở nên cấp thiết và mang tính hiện thực. Hầu hết HS ở tuổi đầu thanh niên đều phải đối mặt với việc lựa chọn nghề nghiệp cho tương lai. Việc lựa chọn nghề và trường học nghề luôn luôn là mối quan tâm lớn nhất và là sự khó khăn của đa số HS THCS và THPT. Về chủ quan, sự hiểu biết về nghề của HS còn hạn chế. Nhiều HS tuổi đầu thanh niên chưa thực sự hiểu rõ mạng lưới nghề hiện có trong xã hội, chưa phân biệt rõ sự khác nhau giữa nghề và trường đào tạo nghề, nên ít em hướng đến việc chọn nghề mà chủ yếu chọn trường để học. Việc chọn nghề của số thanh niên này không phải với tư cách là chọn một lĩnh vực việc làm ổn định phù hợp với khả năng và điều kiện của mình, không phải là một nghề để mưu sinh, mà chủ yếu chỉ là *sự khẳng định* mình trước bạn hoặc chủ yếu là theo đuổi *chí hướng* có tính chất lí tưởng hoá của mình. Vì vậy, mặc dù các em ý thức được tầm quan trọng của việc chọn nghề nhưng hành vi lựa chọn của các em vẫn *cảm tính*. Về khách quan, trong nền kinh tế hiện đại, mạng lưới nghề rất đa dạng, phong phú và biến động, nên việc định hướng và lựa chọn giá trị nghề của thanh niên trở lên rất khó. Việc giáo dục nghề và hướng nghiệp cho HS luôn là việc làm rất quan trọng của trường phổ thông và của toàn xã hội.

– *Tính tích cực xã hội của HS tuổi đầu thanh niên:*

So với các lứa tuổi trước, tuổi đầu thanh niên có tính tích cực xã hội rất cao và được thể hiện qua nhiều khía cạnh như sau:

+ Nhu cầu tinh thần của HS ở tuổi đầu thanh niên rất cao, là tầng lớp *rất nhạy cảm với các sự kiện chính trị – xã hội, kinh tế*... của đất nước. Các em không chỉ quan tâm tới hoạt động chính của mình (học tập hoặc lao động sản xuất) mà còn *quan tâm sâu sắc* đến tình hình chính trị, kinh tế, xã hội, văn hoá trong nước và trên thế giới.

+ Hứng thú nhận thức và hứng thú tham gia các hoạt động xã hội, văn hoá, nghệ thuật, thể thao như đọc sách, xem phim, ca nhạc, ham thích tham gia các hoạt động thể thao, văn nghệ, du lịch, các câu lạc bộ, các diễn đàn tuổi trẻ về mọi lĩnh vực của đời sống xã hội, đặc biệt là các vấn đề liên quan trực tiếp tới HS.

+ Một trong những biểu hiện rõ nhất của tính tích cực xã hội của tuổi đầu thanh niên là phạm vi và mức độ tham gia các hoạt động xã hội.

Phạm vi hoạt động xã hội của thanh niên HS rất rộng. Dù rất bận học tập hoặc lao động sản xuất, các em vẫn say mê các hoạt động xã hội, từ các hoạt động

mang ý nghĩa chính trị, liên quan tới vận mệnh của xã hội, quốc gia đến các phong trào xã hội hàng ngày. Thanh niên là lực lượng chủ yếu và đi đầu trong các sự kiện trọng đại của đất nước, dân tộc.

Tuổi đầu thanh niên tham gia các hoạt động chính trị xã hội với tinh thần lãng mạn và nhiệt huyết của tuổi trẻ, dám nghĩ, dám làm, muốn cống hiến sức lực của mình cho sự nghiệp lớn lao nào đó. Vì vậy nhiều thanh niên đã làm được những việc phi thường. Tuy nhiên, do trình độ nhận thức về chính trị – xã hội của một số thanh niên chưa cao nên nhiều khi dẫn đến các hành động sai lầm.

c) Lĩnh vực tình cảm tuổi đầu thanh niên

– Đặc điểm chung:

Sự phát triển tình cảm của các em đã đạt tới mức trưởng thành và dần đi tới ổn định. Trong các lĩnh vực tình cảm đạo đức, trí tuệ, thẩm mĩ, tình bạn, tình yêu của lứa tuổi này đã có sự gắn kết hài hoà giữa nhận thức – xúc cảm – hành động ý chí và đã thực sự trở thành động lực mạnh mẽ, thúc đẩy thanh niên hành động. Nói cách khác, tình cảm ở tuổi đầu thanh niên phát triển và đã thực sự trở thành các phẩm chất, các thuộc tính tâm lí ổn định và bền vững trong cấu trúc nhân cách lứa tuổi này.

– Tình bạn tuổi đầu thanh niên:

Tình bạn tuổi đầu thanh niên đã được nâng lên mức cao hơn so với tuổi thiếu niên. Bạn không chỉ là người cùng tính cách, sở thích, thói quen mà còn là người cùng chí hướng.

Tuổi thiếu niên diễn ra quá trình tìm kiếm tình bạn căng thẳng. Tuổi thanh niên cũng vậy, hơn nữa còn đi vào chiều sâu hơn. Tiêu chí kết bạn là sự tâm tình, thân mật, tình cảm ấm áp và cùng chí hướng phân đấu vì giá trị nào đó. Do tự ý thức phát triển mạnh, *HS ở tuổi đầu thanh niên có nhu cầu tìm kiếm "cái tôi" khác, ở bên ngoài tôi*. Nhu cầu này lần đầu tiên xuất hiện trong cuộc đời cá nhân và là cơ sở để tuổi thanh niên thường "dốc bầu tâm sự"' với bạn, được chia sẻ những rung cảm của mình.

Tính chất và mức độ tâm tình của tuổi đầu thanh niên có sự khác nhau về giới. Nhìn chung, nhu cầu tình bạn thân mật ở nữ thanh niên xuất hiện sớm hơn so với nam giới. Quan niệm về tình bạn của tuổi đầu thanh niên cũng có phần khác biệt về mặt cá nhân. Một số cho rằng, đã là bạn thân thì chỉ có một vài người, số khác quan niệm, có thể có nhiều bạn thân.

Một trong những điểm nổi bật trong tình bạn tuổi đầu thanh niên là *tính cảm xúc cao*. Trong đa số trường hợp, tình bạn khác giới tuổi thanh niên có nhiều điểm

của tình yêu nam – nữ: say mê, nồng nàn, sự trung thành, hi sinh, hạnh phúc, thẹn thùng, ghen tuông và đau khổ khi phải chia li... Trên thực tế, có nhiều trường hợp từ tình bạn khác giới chuyển sang tình yêu.

Tình bạn của tuổi đầu thanh niên rất bền vững. Những quan hệ bạn bè trong thời kì đầu thanh niên thường được lưu giữ trong suốt cả đời người.

– Tình yêu của tuổi đầu thanh niên:

Một loại tình cảm đặc trưng xuất hiện khá phổ biến ở tuổi đầu thanh niên đó là *tình yêu đầu đời*.

Ở cuối tuổi thiếu niên, các em trai và các em gái đã xuất hiện những rung động đầu đời đối với bạn khác giới. Tuy nhiên, đó mới chỉ là những cảm xúc có phần mơ hồ và không ổn định. Sang tuổi đầu thanh niên, các cảm xúc giới tính đã trở nên rõ rệt và ổn định hơn.

Có thể nhận biết tình yêu nam nữ tuổi đầu thanh niên qua một số dấu hiệu: hay để ý, quan tâm lẫn nhau; mong muốn được giúp đỡ người mình yêu; cần đến người mình yêu; mong muốn được ở bên cạnh người mình yêu và được người yêu chăm sóc, chiều chuộng; tin tưởng vào người yêu, trao đổi, tâm sự với nhau; khoan dung, độ lượng với người yêu, ngay cả với sai lầm và khuyết điểm của người yêu.

Trong lĩnh vực cảm xúc giới tính tuổi đầu thanh niên, các em gái thường biểu hiện sớm hơn và rõ hơn các em trai, ít lúng túng hơn và ít xung đột hơn. Các em trai thường có biểu hiện muộn hơn, khó khăn, lúng túng hơn. Điều này một phần liên quan tới sự phát dục của các em.

Về phương diện giải phẫu sinh lí, tuổi đầu thanh niên đã chín muồi các yếu tố để các em có thể sinh con, nhưng về tâm lí và xã hội các em chưa thực sự trưởng thành. Bởi vậy, ở tuổi này chưa hội tụ đủ điều kiện cho một tình yêu thực sự. Vì vậy, nhiều mối tình đầu trong giai đoạn này thường bị tan vỡ, ảnh hưởng không tốt đến tâm lí các em.

Nhìn chung, tình yêu ở lứa tuổi đầu thanh niên về cơ bản là tình cảm lành mạnh. Vì vậy, người trưởng thành và xã hội không nên can thiệp thô bạo vào thế giới tình cảm của các em, càng không được chế giễu, quở trách, cấm đoán HS tuổi đầu thanh niên khi ở các em xuất hiện tình yêu, mà nên trao đổi, tham vấn và trợ giúp các em khi gặp khó khăn, đặc biệt đối với HS ở tuổi đầu thanh niên. Mặt khác, cũng cần khắc phục, hạn chế các hiện tượng thiếu lành mạnh của một số thanh niên trong quan hệ nam – nữ, nhất là trong điều kiện phương tiện thông tin phát triển nhanh và xu hướng thực dụng ngày càng phổ biến trong xã hội hiện đại.

2.3.2.5. Hoạt động học tập và sự phát triển nhận thức, trí tuệ của thanh niên HS THPT

Ở nước ta hiện nay, nhiều HS tốt nghiệp THCS tiếp tục học lên THPT. Đối với số thanh niên này, hoạt động chủ đạo là học tập và hoàn cảnh kinh tế, xã hội của họ còn phụ thuộc vào gia đình. Vì vậy, ngoài các đặc điểm tâm lí chung của thanh niên mới lớn, thanh niên HS THPT có những đặc trưng riêng.

a) Hoạt động học tập của HS THPT

So với HS THCS, học tập của HS THPT có nhiều điểm khác. Điều này được thể hiện qua các điểm sau:

– *Thứ nhất,* nội dung các môn học ở trường THPTcó tính lí luận cao hơn, khối lượng kiến thức nhiều hơn so với nội dung học THCS. Ở trường tiểu học, HS chủ yếu được làm quen và hình thành hoạt động học tập, thông qua các khái niệm gắn với các sự vật cụ thể; ở THCS, HS chủ yếu học phương pháp học và *bước đầu lĩnh hội các khái niệm khoa học*, ở trường THPT, HS phải lĩnh hội *hệ thống khái niệm* có tính trừu tượng. Vì vậy, việc học đòi hỏi sự nỗ lực, tính độc lập và sự phát triển cao của tư duy lí luận.

– *Thứ hai,* thái độ học tập của HS THPT có nhiều điểm chú ý. Một mặt, các em có *tính tự giác cao* hơn, tích cực hơn so với các lứa tuổi trước, do các em ý thức được tầm quan trọng của việc học tập đối với nghề nghiệp trong tương lai; mặt khác, thái độ học tập của các em đã có sự *phân hoá cao*. Việc học tập của các em có *tính lựa chọn* rõ ràng. Các em tập trung học nhiều hơn đối với các môn học liên quan tới nghề và trường định chọn để thi, hoặc các môn gây hứng thú đặc biệt. Do tập trung vào một số môn học nên các môn khác ít được chú ý hơn.

– *Thứ ba,* động cơ học tập của HS THPT có tính hiện thực, gắn liền với nhu cầu và xu hướng nghề nghiệp. Các động cơ khác như động cơ xã hội (học vì danh dự, vì lời khen...) không còn chiếm ưu thế như đối với HS các lớp dưới.

– *Thứ tư,* có sự phân hoá rất rõ giữa HS THPT trong học tập. Lứa tuổi này xuất hiện nhiều nhóm HS, trong đó có hai nhóm cần được chú ý nhiều: nhóm HS có năng khiếu trong lĩnh vực nào đó (khoa học tự nhiên, công nghệ, nghệ thuật, thể thao...), được tuyển chọn và được học tập trong các trường lớp, chuyên từ nhỏ; những HS có năng lực tốt và có hứng thú cao với các môn học nhất định. Đây là những HS có năng lực, tích cực, có động cơ nhận thức cao và tự giác, say mê học tập. Vì vậy, các em thường đạt thành tích cao trong học tập. Ngược với nhóm trên, có không ít HS học có kết quả học không tốt, ngại học. Nhiều em trong số này cho rằng trong điều kiện thi cử như hiện nay, việc học để vào đại học của mình

là khó khăn. Do vậy, các em học với thái độ đối phó, thậm chí có hành vi tiêu cực như bỏ học, trốn học hoặc các hành vi tương tự.

b) Sự phát triển nhận thức và trí tuệ của HS THPT

Phạm vi đối tượng nhận thức của đa số HS THPT rất rộng, các em quan tâm tìm hiểu nhiều lĩnh vực, kể các các lĩnh vực bên ngoài nội dung học tập. Các em ham thích hoạt động đọc sách báo, phim ảnh và các sinh hoạt trao đổi khoa học. Vốn hiểu biết của các em rất phong phú và sâu sắc.

– *Tính độc lập, chủ động, sáng tạo trong nhận thức là phẩm chất tâm lí đặc trưng của tuổi THPT*, do vị thế xã hội và sự phát triển tâm lí của các em tạo ra. Các em có chính kiến rõ ràng trong nhiều lĩnh vực. Tuy nhiên, các phẩm chất nhận thức này ở HS phụ thuộc rất nhiều vào dạy học của nhà trường. Trong thực tế hiện nay, nội dung và phương pháp dạy học trong nhà trường còn nhiều bất cập, làm ảnh hưởng đến khả năng nhận thức của các em.

+ Hứng thú học tập của HS THPT sâu sắc hơn so các lứa tuổi trước, thậm chí trở thành niềm đam mê ở nhiều em. Mặt khác, hứng thú học tập của các em có sự phân hoá rất rõ. Một số quan tâm nhiều đến các môn khoa học tự nhiên, số khác lại hướng đến các khoa học xã hội... Sự phân hoá hứng thú của HS đến các môn học khác nhau chủ yếu liên quan tới các môn học sẽ phải thi vào đại học hoặc vào trường dạy nghề tương ứng.

+ Năng lực nhận thức của HS THPT cũng phát triển ở mức độ cao và đa dạng. Nhiều em đã bộc lộ tài năng thực sự về lĩnh vực nào đó, nhất là các em được học trong hệ thống trường, lớp năng khiếu.

+ Các quá trình nhận thức cảm tính phát triển theo chiều hướng *thành phần chủ định ngày càng chiếm ưu thế*. Các hoạt động cảm giác, tri giác đạt tới độ tinh tế và nhạy cảm cao. *Óc quan sát phát triển mạnh.* Quá trình quan sát có mục đích rõ ràng và mang tính hệ thống. Trí nhớ logic – từ ngữ trừu tượng tăng lên và chiếm ưu thế. Các em đã sử dụng khá phổ biến các phương pháp ghi nhớ có ý nghĩa. Việc học thuộc lòng theo kiểu máy móc ít được sử dụng, nhiều khi còn bị xem thường. Năng lực di chuyển và phân phối chú ý được phát triển và hoàn thiện một cách rõ rệt. Các em có thể vừa nghe giảng bài, vừa ghi chép và vừa có thể theo dõi nội dung suy nghĩ của mình. Nhiều em có khả năng chống lại có hiệu quả những kích thích làm phân tán chú ý.

– Sự phát triển trí tuệ của cá nhân được đặc trưng bởi hai yếu tố: *các thao tác trí tuệ* và *vốn tri thức, khái niệm, kinh nghiệm cá nhân tiếp thu được.* Ở tuổi THPT, các thao tác trí tuệ của cá nhân đạt đến độ trưởng thành. Các thao tác trí tuệ của HS THPT có thể dựa hoàn toàn vào các mệnh đề logic, mà không cần phải

có sự hiện diện của sự vật. Các em có thể giải quyết được các bài toán hoàn toàn trừu tượng, dựa trên các giả định (tiền đề).

+ Sự phát triển trí tuệ của HS THPT đã có sự phân hoá khá rõ về giới tính. HS nam thường thiên về trí tuệ trừu tượng, logic, còn các em nữ thường hướng đến tư duy sự kiện. Điều này giải thích vì sao các em nam thường học tốt các môn Toán, khoa học tự nhiên, còn các em nữ thường học tốt các môn khoa học xã hội hay các khoa học gắn với sự kiện.

+ Do phải làm việc với khối lượng lớn tri thức từ bài giảng của thầy giáo và tài liệu học tập nên HS THPT phát triển nhanh khả năng phân tích, trừu tượng hoá, khái quát hoá và tổng hợp tài liệu lí luận. Khả năng độc lập và tính phê phán của tư duy cũng phát triển mạnh. Các em có thể độc lập giải thích nguyên nhân, chứng minh hoặc bác bỏ giả thuyết và đưa ra các kết luận theo ý riêng của mình về một vấn đề khoa học cũng như trong cuộc sống.

Nhìn chung, trí tuệ, tư duy của HS THPT đã đạt đến mức độ trưởng thành.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Thế nào là sự phát triển tâm lí cá nhân? Việc hiểu biết bản chất của sự phát triển tâm lí cá nhân có ý nghĩa gì trong công tác giáo dục?
2. Trình bày các cơ chế hình thành và phát triển tâm lí cá nhân. Lấy ví dụ trong thực tiễn để minh hoạ.
3. Phân tích các quy luật phát triển tâm lí cá nhân. Lấy ví dụ cụ thể để minh hoạ.
4. Sự phát triển tâm lí cá nhân có thể trải qua những giai đoạn nào? Phân tích đặc điểm điển hình của từng giai đoạn. Việc hiểu biết các giai đoạn phát triển có ý nghĩa gì đối với công tác giáo dục?
5. Phân tích một số lí thuyết cơ bản về sự phát triển tâm lí cá nhân, chỉ ra những ưu điểm và hạn chế của nó, ứng dụng của các lí thuyết đó trong thực tiễn nói chung và thực tiễn giáo dục nói riêng.
6. Dùng các sự kiện tâm lí lứa tuổi thiếu niên để chứng minh rằng: Sự phát triển tâm lí tuổi thiếu niên là hình thành các cấu trúc tâm lí mới.
7. Nêu những đặc trưng trong sự phát triển tâm lí tuổi đầu thanh niên và vận dụng vào trong dạy học và giáo dục HS THPT.

Chương 3

CƠ SỞ TÂM LÍ HỌC CỦA HOẠT ĐỘNG HỌC

Trong nhà trường, hoạt động học tập, tu dưỡng của HS là trung tâm, thu hút các hoạt động khác phục vụ cho nó. Vì vậy, phân tích cơ cở tâm lí học của hoạt động học tập là một trong những nội dung cốt lõi của giáo trình.

Phần đầu của chương phân tích khái niệm hoạt động học, bao gồm định nghĩa, đặc điểm của hoạt động học và cấu trúc của hoạt động học dựa theo cấu trúc hoạt động do A.N. Leonchev xác lập. Điều cần nhấn mạnh khi phân tích cấu trúc của hoạt động học là sự chuyển hoá chức năng của các đơn vị trong hoạt động học.

Phần tiếp theo thực chất là triển khai cấu trúc hoạt động học vào trong thực tiễn; tức là hình thành hoạt động học cho HS: hình thành động cơ học tập, mục đích và phương tiện học tập, mặt khác hình thành hành động và thao tác học. Trong việc hình thành hoạt động học, vấn đề quan trọng là kĩ thuật "cấy ghép" để chuyển hoá các đơn vị trong hoạt động.

Phần thứ ba của chương giới thiệu một số lí thuyết tâm lí học và mô hình tương ứng với các lí thuyết: Mô hình điều khiển hành vi cổ điển; Mô hình hành vi tạo tác; lí thuyết Liên tưởng; lí thuyết của J. Piaget; lí thuyết Gestalt... Những mô hình được giới thiệu trong phần này, là cơ sở tâm lí học của các phương pháp học tập và dạy học khác nhau.

Phần tiếp theo đề cập tới vấn đề hình thành khái niệm khoa học cho HS; trong đó phân tích bản chất của khái niệm khoa học, vấn đề điều khiển việc hình thành khái niệm khoa học và tiêu chí đánh giá kết quả học tập của HS theo thang Bloom.

Phần cuối cùng của chương này đề cập vấn đề hình thành kĩ năng, kĩ xảo hành động của HS trong học tập. Đối với HS, việc hình thành các kĩ năng, kĩ xảo học tập, tư duy là điều cần thiết để giúp HS có công cụ làm việc.

3.1. Khái niệm hoạt động học

3.1.1. Định nghĩa

Để tồn tại và phát triển, cá nhân cần có khả năng thích ứng với sự thay đổi của môi trường sống. Muốn vậy, cá nhân đó phải *chuyển hoá* được những kinh nghiệm xã hội thành kinh nghiệm của riêng mình, tức là phải học.

Học là quá trình tương tác giữa cá thể với môi trường, kết quả là dẫn đến sự biến đổi bền vững về nhận thức, thái độ hay hành vi của cá thể đó.

Trên thực tế tồn tại nhiều loại hình học: *học ngẫu nhiên, học kết hợp* và *học theo phương thức nhà trường.*

– *Học ngẫu nhiên* là việc thu được tri thức, kinh nghiệm nhờ lặp lại các phản ứng ngẫu nhiên của cá nhân trong các hoàn cảnh nhất định. Một cháu bé sờ tay vào cốc nước nóng, cháu rụt tay lại, sau vài lần như vậy, cháu sẽ thu nhận được một kinh nghiệm: không sờ tay vào cốc nước nóng. Học ngẫu nhiên còn được gọi là học qua phản xạ (phản xạ có điều kiện do nhà bác học I.P. Pavlov phát hiện).

– *Học kết hợp* là việc nắm tri thức, kinh nghiệm, hình thành kĩ năng, kĩ xảo, phương thức hành vi... thông qua (đi kèm) việc thực hiện một hoạt động khác trong cuộc sống. Chẳng hạn, qua hoạt động vui chơi, trẻ em có thể tiếp thu các chuẩn mực văn hoá của xã hội; qua giúp mẹ nấu ăn, em bé có thể biết cách chế biến món ăn... Kết quả của cách học này là cá nhân thu được những kinh nghiệm không trùng khớp với những mục tiêu trực tiếp của chính hoạt động hay hành vi; những tri thức, kinh nghiệm cá nhân thu được chỉ là tiền khoa học, rời rạc và không hệ thống. Học kết hợp chỉ hình thành những năng lực thực tiễn do kinh nghiệm hằng ngày trực tiếp mang lại, không hình thành các tri thức khoa học và kĩ năng tương ứng. Để có tri thức khoa học, các kĩ năng và năng lực hoạt động theo khoa học, cá nhân phải được học tập trong môi trường đặc biệt, với một hoạt động chuyên biệt. Đó là học tập theo phương thức nhà trường và hoạt động của HS được gọi là hoạt động học.

– *Học theo phương thức nhà trường (hay hoạt động học)* là quá trình học của người học được tổ chức một cách có chủ đích trong đời sống xã hội. Việc học của người học diễn ra trong nhà trong nhà trường, được gọi là hoạt động học (còn gọi là học tập).

Theo đó, hoạt động học là hoạt động đặc thù của con người, được điều khiển bởi mục đích tự giác là lĩnh hội những kinh nghiệm lịch sử xã hội, nhằm thoả mãn nhu cầu học, qua đó phát triển bản thân người học.

3.1.2. Đặc điểm của hoạt động học

Hoạt động học có những đặc điểm sau:

– *Đối tượng của hoạt động học* là toàn bộ kinh nghiệm lịch sử – xã hội đã được hình thành và tích luỹ qua các thế hệ, tồn tại dưới dạng các vật phẩm văn hoá và trong các quan hệ xã hội. Học tập là quá trình biến những kinh nghiệm của xã hội thành kinh nghiệm của cá nhân. Những kinh nghiệm xã hội đó có thể là những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo tương ứng và các giá trị...

– *Mục đích của hoạt động học* không phải hướng đến tạo ra sản phẩm vật chất hay tinh thần mới cho xã hội như các loại hoạt động khác, mà hướng đến làm thay đổi chính bản thân mình.

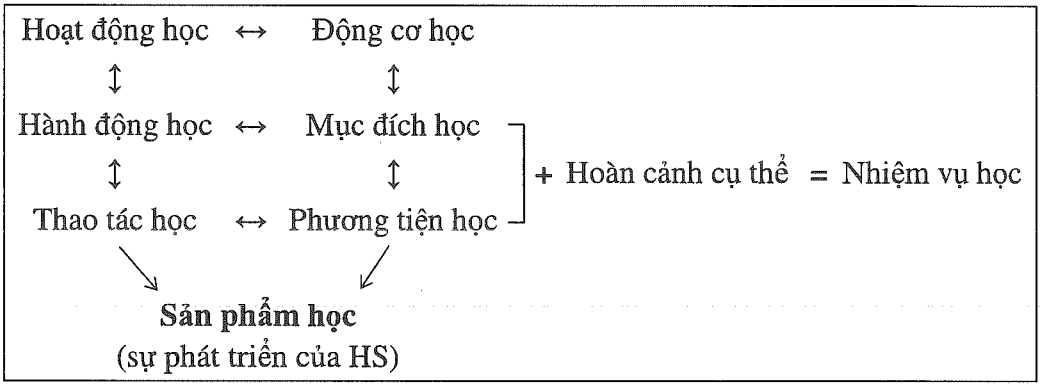
– *Cơ chế của hoạt động học* là bằng hệ thống việc làm của mình, người học tương tác với đối tượng học, sử dụng các thao tác thực tiễn và trí tuệ để cấu trúc lại đối tượng bên ngoài và chuyển vào trong đầu, hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí, qua đó phát triển bản thân.

– *Hoạt động học* không chỉ hướng vào việc tiếp thu những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo mới mà còn tiếp thu được cả phương thức dành tri thức đó (cách học).

– *Hoạt động học là hoạt động chủ đạo của HS.* Trong các giai đoạn phát triển của cá nhân, có một hoạt động đóng vai trò chủ đạo, đó là hoạt động chi phối mạnh mẽ việc hình thành các chức năng tâm lí đặc trưng của giai đoạn lứa tuổi đó. Trong suốt quá trình phát triển của HS, từ tiểu học đến trung học phổ thông, hoạt động chủ đạo của các em là học tập. Điều đó có nghĩa là mọi chức năng tâm lí cơ bản của HS như sự phát triển trí tuệ, tình cảm, ý thức, nhân cách... đều được quy định dưới tác động mạnh mẽ của hoạt động học tập của các em.

3.1.3. Cấu trúc hoạt động học theo lí thuyết của A.N. Leonchev

Vận dụng phương pháp tiếp cận hoạt động của A.N. Leonchev vào phân tích hoạt động học ta có thể mô tả cấu trúc của hoạt động học như sau:



Hoạt động học có 6 thành tố liên hệ mật thiết với nhau. Một hoạt động học bao giờ cũng được thúc đẩy bởi *động cơ học*. Hoạt động học luôn nhằm thoả mãn nhu cầu học của con người. Khi nhu cầu học gặp đối tượng học (tài liệu học tập, bài giảng của GV...) thì trở thành động cơ học. Đối tượng học là động cơ đích thực của hoạt động học. Động cơ học là mục đích chung, mục đích cuối cùng của hoạt động học. Một hoạt động học bao gồm nhiều *hành động học*. Hành động học cụ thể luôn gắn với *mục đích học* cụ thể (Động cơ học được cụ thể hoá trong các

mục đích học bộ phận). Để đạt được hành động học, HS phải tiến hành các *thao tác học,* dựa theo các *phương tiện, điều kiện học.*

Ví dụ: hoạt động học có động cơ là chiếm lĩnh những thành tựu văn hoá của loài người để phát triển nhân cách. Hoạt động học bao gồm nhiều hành động: lên lớp, đọc tài liệu ở nhà, thi... Mỗi hành động gồm các thao tác: giở sách vở, viết... Mỗi hành động học lại có mục đích cụ thể: đủ điều kiện để thi, tiếp thu và hiểu kiến thức, kĩ năng... Khi tiến hành các thao tác, sử dụng các phương tiện, điều kiện: lớp học, bàn ghế, ánh sáng điện...

3.2. Hình thành hoạt động học cho học sinh trong dạy học

3.2.1. Hình thành động cơ học

Theo A.N. Leonchev[1], động cơ hoạt động chính là đối tượng hoạt động. Chuyển vào trọng dạy học, *hình thành hoạt động học cho HS là hình thành đối tượng học cho các em.*

Ở mức khái quát nhất, đối tượng học là kinh nghiệm lịch sử – xã hội được các thế hệ sản sinh và tích luỹ, giúp con người tồn tại và phát triển. Mỗi cá nhân muốn thích ứng được với môi tường tự nhiên và xã hội, làm chủ cuộc sống của mình thì phải tiếp nhận và chuyển những kinh nghiệm xã hội – lịch sử của chung thành kinh nghiệm riêng của mình. Hoạt động học tập, thực chất là cá nhân tiến hành các hành động với các phương tiện nhất định để chiếm lĩnh những kinh nghiệm đã có của loài người nhưng còn mới đối với cá nhân đó.

Trong thực tiễn dạy học, hình thành đối tượng học cho HS thực chất là xác định mục tiêu và thiết kế nội dung dạy học. Tuy nhiên, không phải bao giờ mục tiêu và nội dung dạy học cũng trở thành động cơ học của HS. Muốn mục tiêu và nội dung dạy học trở thành đối tượng học cho HS cần đáp ứng những yêu cầu sau:

– Thứ nhất, đối tượng học (nội dung học) phải đáp ứng nhu cầu học của HS, phải hấp dẫn các em, tạo ra ở các em hứng thú tìm tòi khám phá chúng.

Trước hết và quan trọng nhất, đối tượng học (nội dung học) phải thoả mãn được nhu cầu học của HS; phải là cái gì đó mà khi chiếm lĩnh được nó, HS thoả mãn được nhu cầu học của mình. Vì vậy, yêu cầu đầu tiên trong dạy học là phải thiết kế nội dung học tập có khả năng kéo HS đến với nó. Trong cuộc sống của mỗi cá nhân có rất nhiều nhu cầu. Một trong những nhu cầu mang tính nền tảng tạo ra tính tích cực hoạt động của cá nhân ở mọi lứa tuổi là nhu cầu nhận thức (khám phá), tìm tòi, sáng tạo. Do đó, nội dung học tập của HS trước hết phải thoả mãn được các nhu cầu nhận thức trên. Mặt khác, nhu cầu cá nhân cũng như

[1] A.N. Leonchev (1989), *Hoạt động – Ý thức – Nhân cách,* NXB Giáo dục.

cách thức thoả mãn chúng phát triển theo lứa tuổi. Điều này đặt ra yêu cầu đối với GV, cần phải tính đến đặc điểm lứa tuổi HS khi thiết kế nội dung học tập cho các em.

Ngoài thoả mãn nhu cầu học của HS, đối tượng học còn phải hấp dẫn các em. Một nội dung học quá dễ hoặc quá khó, không hấp dẫn, ngược lại, sẽ dễ gây chán nản ở HS.

– Thứ hai, đối tượng (nội dung) học không xuất hiện đầy đủ ngay từ đầu đối với HS, mà bộc lộ dần trong quá trình học tập.

Lúc đầu, nội dung học tập chỉ là khách thể đối với HS, khi HS và nội dung học tập tương tác với nhau, nội dung học tập trở thành đối tượng của HS. Tuy nhiên, bản chất của đối tượng chưa thực sự bộc lộ hoàn toàn trước HS, mà chỉ một bộ phận nhất định nào đó. Quá trình tương tác tiếp theo giữa HS với nội dung học sẽ làm cho đối tượng dần được hình thành trong tâm lí HS, đồng thời thái độ và năng lực của HS cũng dần được bộc lộ trước đối tượng. Trong quá trình tương tác giữa HS với nội dung học tập, hoạt động trợ giúp, dẫn dắt của người GV có vai trò to lớn. Sự tác động của GV sẽ tăng thêm sự hấp dẫn của đối tượng học và làm tăng tính tích cực học tập của HS.

Tóm lại, để hình thành động cơ học tập cho HS, cần chú ý:

+ Làm nảy sinh nhu cầu của các em đối với các tri thức khoa học.

+ Người thầy luôn sáng tạo trong việc tổ chức cho HS tự phát hiện ra những điều mới lạ và những tri thức mới.

+ Phải làm cho nhu cầu của các em gắn liền với các mặt khác của hoạt động học tập: mục đích, quá trình hay kết quả.

+ Phải có những biện pháp tác động phù hợp với từng đối tượng HS để có khả năng khơi dậy tiềm năng của các em.

+ Phát huy tối đa các mặt mạnh: tính tích cực, chủ động, sáng tạo của các em.

3.2.2. Hình thành mục đích học tập

Trong hoạt động học của HS, nếu ví động cơ học là chiếm lĩnh được toà nhà, thì mục đích học được ví như những "nấc thang" dẫn đến toà nhà đó. *Mục đích học là phương tiện để đạt tới động cơ học*. Mục đích học được biểu hiện qua các khái niệm, tri thức cụ thể của nội dung môn học. Hệ thống khái niệm hay tri thức thành phần của môn học tạo ra nội dung môn học. Để chiếm lĩnh được nội dung môn học, HS phải chiếm lĩnh được hệ thống khái niệm của môn học đó. Nói một cách khái quát, *mục đích học là đối tượng học của HS, mà khi chiếm lĩnh được nó, cho phép HS đạt (hình thành) được động cơ (đối tượng) học.*

Trong thực tiễn, để mục đích dẫn đến động cơ học tập của HS, phải đảm bảo những yêu cầu sau:

– Thứ nhất, các mục đích, tuy rất đa dạng nhưng đều phải hướng đến thực hiện một chức năng nhất định để dẫn đến động cơ học. Điều này giống như việc tổ chức bữa liên hoan (đối tượng – động cơ hoạt động), những mục đích bộ phận như mua thực phẩm, chế biến, chuẩn bị các dụng cụ ăn, dọn dẹp đồ dùng sau khi ăn... là những mục đích bộ phận, chúng có chức năng cụ thể, khác nhau nhưng đều hướng đến phục vụ bữa liên hoan.

– Thứ hai, hệ thống mục đích học (MĐ) phải được thiết kế theo logic tuyến tính: $MĐ_1 \rightarrow MĐ_2 \rightarrow MĐ_3 \rightarrow .... \rightarrow MĐ_n$ (MĐ cuối cùng). Trong thực tiễn, logic các mục đích bộ phận được biểu hiện qua việc thiết kế logic của hệ thống khái niệm trong nội dung học tập của HS, sao cho HS tiếp thu (hình thành) được khái niệm trước sẽ là tiền đề cho việc hình thành khái niệm sau, theo nguyên lí bậc thang.

3.2.3. Hình thành hành động học cho học sinh

Để đạt được các mục đích học, HS phải tiến hành các hành động học. Mục đích học tập được hình thành khi chủ thể bắt tay vào tiến hành hoạt động học tập. Khi đó, chủ thể thâm nhập vào đối tượng, nội dung của mục đích dần hiện hình, định hướng cho hoạt động; nhờ đó, chủ thể chiếm lĩnh được tri thức mới, năng lực mới.

Muốn hình thành mục đích học tập cho HS phải lấy hành động học tập của các em làm cơ sở. Thông qua việc thâm nhập vào đối tượng, HS sẽ nắm được những dấu hiệu bản chất, những mối quan hệ bên trong có tính quy luật của các sự vật, hiện tượng... dần dần thay đổi mức độ làm chủ những khái niệm, giá trị, chuẩn mực, quy luật, phương thức, hành vi, hành động.

Vì vậy, nhà giáo dục cần tổ chức hoạt động có nội dung hấp dẫn, có khả năng lôi cuốn sự tham gia tích cực, sáng tạo của các em.

Trong hoạt động học có nhiều hành động học khác nhau, tuỳ theo hình thức tồn tại của nội dung đối tượng (hình thức tồn tại của các khái niệm).

– Hình thức tồn tại của khái niệm

Nội dung học tập (khái niệm khoa học) có nhiều hình thức tồn tại, trong đó có ba hình thức cơ bản.

+ Hình thức vật chất: khái niệm được khách quan hoá, trú ngụ trên vật thật hay vật thay thế.

+ Hình thức "mã hoá": logic của khái niệm chuyển vào trú ngụ ở một vật liệu khác (kí hiệu, mô hình, sơ đồ, lời nói...).

+ Hình thức tinh thần: trú ngụ trong các ý nghĩ, các liên tưởng, các cấu trúc tâm lí của cá nhân.

– Hình thức hành động học tập:

+ Hình thức hành động vật chất trên vật thật: chủ thể dùng thao tác tay chân (tháo lắp, chuyển dời, sắp xếp...) tác động vào vật thật. Hành động này phổ biến ở trẻ nhỏ.

+ Hình thức hành động với lời nói và các hình thức "mã hoá" khác tương ứng với đối tượng, mục đích nhằm chuyển logic của khái niệm đã phát hiện ở hành động vật chất vào trong tâm lí chủ thể hành động.

+ Hình thức hành động tinh thần: logic của khái niệm được chuyển vào trong tâm lí.

Như vậy, vật chất được chuyển thành cái tinh thần; cái bên ngoài thành cái bên trong.

– Các loại hành động học tập:

Tương ứng với ba hình thức tồn tại của khái niệm, có ba loại hành động học bao gồm hành động phân tích, mô hình hoá, cụ thể hoá.

+ Hành động phân tích: nhằm phát hiện ra nguồn gốc xuất phát của khái niệm cũng như cấu tạo logic của nó, gồm: phân tích vật chất, phân tích dựa trên lời nói, phân tích tinh thần. Tri thức cũ đã hình thành là phương tiện quan trọng để tiến hành phân tích, đi sâu vào khái niệm mới.

+ Hành động mô hình hoá: giúp con người diễn đạt logic khái niệm một cách trực quan; các mối quan hệ của khái niệm được quá độ chuyển vào tinh thần.

Trong dạy học thường dùng các loại mô hình sau:

• Mô hình gần giống vật thật: tính trực quan cao, HS có thể theo dõi toàn bộ quá trình hành động, vị trí các yếu tố và mối quan hệ giữa chúng với nhau.

• Mô hình mã hoá: có tính chất quy ước, đó là những quy ước hay kí hiệu, trong đó chỉ giữ lại những mối quan hệ logic; là công cụ quan trọng để phát triển tư duy trừu tượng.

+ Hành động cụ thể hoá: giúp HS vận dụng phương thức hành động chung vào việc giải quyết những vấn đề cụ thể trong cùng một lĩnh vực.

Việc hình thành khái niệm trải qua giai đoạn nắm lấy mối quan hệ tổng quát và giai đoạn sử dụng mối quan hệ ấy vào việc chiếm lĩnh các hình thức biểu hiện khác nhau của khái niệm.

Quá trình hình thành khái niệm, kĩ năng, kĩ xảo (sản phẩm giáo dục) phải thông qua quá trình hình thành các hành động học tập, lấy hành động học tập làm cơ sở.

3.3. Các lí thuyết tâm lí học và mô hình học tập

3.3.1. Thuyết Liên tưởng và học tập hình thành các liên tưởng

a) Giới thiệu chung về thuyết Liên tưởng

Thuyết Liên tưởng là thuyết tâm lí coi liên tưởng giữa các cảm giác, các hình ảnh là nguyên tắc cơ bản của đời sống tinh thần. Việc hình thành tri thức được thực hiện theo cơ chế liên tưởng các cảm giác, các hình ảnh, kinh nghiệm đã có. Thuyết Liên tưởng bắt nguồn và chủ yếu được bàn luận nhiều từ góc độ Triết học. Sau đó được phân tích về phương diện Tâm lí học, Sinh lí thần kinh và thông tin. Các đại biểu hàng đầu là Aristotle (384 – 322 TCN), Thomas Hobbes (1588 – 1679), J. Locke (1632 – 1704), G. Berkeley (1685 – 1753), David Hume (1711 – 1776), D. Hartley (1705 – 1757), J. Mill (1773 – 1836), H. Spencer (1820 – 1903).

b) Nội dung của lí thuyết

Có thể tóm lược các nội dung chính của thuyết Liên tưởng vào các luận điểm sau:

– Các hiện tượng tinh thần được cấu thành bắt đầu từ cảm giác. Các cấu trúc tâm lí cao hơn như ý nghĩ, biểu tượng, tưởng tượng, tri thức... được xuất hiện nhờ liên kết các cảm giác. Nói cách khác, *con đường hình thành tri thức về thế giới là sự liên kết các cảm giác và các ý tưởng.*

– Điều kiện để hình thành các liên tưởng là sự xuất hiện các cảm giác và các cơ chế kết hợp chúng của tư duy, tưởng tượng và trí nhớ.

– Sự liên kết và tổ hợp các cảm giác và ý tưởng để hình thành tri thức và tri thức mới không phải là sự kết hợp giản đơn các cảm giác hoặc các ý tưởng đã có theo kiểu chắp ghép, mà là sự tổng hợp các cảm giác, ý tưởng hay kinh nghiệm đã có, giống sự kết hợp của các yếu tố vật chất trong Vật lí hay Hoá học để tạo thành hợp chất mới, như ôxy kết hợp với hiđrô để tạo thành nước. Sự kết hợp này diễn ra đa chiều, đa khả năng và là một quá trình diễn ra không thụ động mà chủ động, có tính sáng tạo.

– Các mối liên tưởng bị quy định bởi sự linh hoạt và tần số lặp lại của các cảm giác và các ý tưởng thành phần có trong kinh nghiệm. Nghĩa là cảm giác hay ý tưởng sống động hơn, xuất hiện thường xuyên hơn thì việc tạo ra các ý tưởng mới dễ hơn, nhanh hơn và mạnh hơn so với việc liên kết các cảm giác yếu, ít thường xuyên.

c) Các quy luật hình thành liên tưởng

Các liên tưởng được hình thành theo một số quy luật:

– *Quy luật tương tự (tương liên):* ý thức của chúng ta dễ dàng đi từ một ý tưởng này sang một ý tưởng khác tương tự với nó.

– *Quy luật tương phản:* từ một ý tưởng này liên hệ tới một ý tưởng khác ngược với nó (vui gợi đến buồn).

– *Quy luật tương cận:* Khi nghĩ đến một vật nào đó, ta có xu hướng nhớ lại những vật khác mà ta đã trải qua ở cùng một thời điểm và cùng một nơi.

– *Quy luật nhân quả:* khi có một ý tưởng về kết quả thường xuất hiện các ý tưởng là nguyên nhân dẫn đến kết quả đó.

– *Quy luật kép và quy luật xây dựng:* Cơ sở sinh lí thần kinh của việc hình thành các liên tưởng cũng như cũng như các quy luật của nó là cơ chế phản xạ có điều kiện do I.P. Pavlov phát hiện. Các liên tưởng được giải thích về phương diện sinh lí thần kinh là sự hình thành và khôi phục các đường mòn thần kinh tạm thời nhờ các kích thích.

d) Các đặc trưng của dạy học hình thành các liên tưởng

Dạy học hình thành các mối liên tưởng, thực chất là dạy học sinh hình thành kiến thức khoa học, kĩ năng theo cơ chế hình thành các mối liên tưởng. Cách dạy này có các đặc trưng sau:

– *Thứ nhất:* Mục tiêu và nội dung dạy học là cung cấp cho người học hệ thống tri thức dưới dạng thông tin chứa trong hình ảnh, biểu tượng, kinh nghiệm để học sinh tiếp nhận và liên kết chúng thành tri thức của mình; giúp học sinh cách gợi ra các tri thức, kinh nghiệm đã có, liên kết các tri thức mới và cũ, khai thác các mối liên kết một cách chủ động, tích cực và sáng tạo để hình thành tri thức mới, theo các luật liên kết nhất định.

– *Thứ hai:* Cơ chế học là sự hình thành, củng cố, lưu giữ và khôi phục các mối liên tưởng. Người học sử dụng các giác quan để thu nhận các hình ảnh cảm tính, các thông tin; sử dụng cơ chế tư duy, tưởng tượng để sàng lọc và liên kết các hình ảnh mới và cũ, tạo ra ý tưởng mới; sử dụng các cơ chế của trí nhớ để lưu giữ hình ảnh được tri giác và các kinh nghiệm đã có nhờ liên tưởng; khôi phục các kinh nghiệm đó trong tình huống cần thiết.

– *Thứ ba:* Dạy học là sự tác động vào các giác quan, trí nhớ, tư duy và tưởng tượng của người học; cung cấp các sự kiện, các hình ảnh, các tri thức để người học có các cảm giác, hình thành các hình ảnh; tạo ra các kích thích để học sinh xác lập các mối liên tưởng; giúp người học ôn luyện, củng cố, khôi phục và sáng tạo các mối liên tưởng. Phương châm dạy học ở đây là cung cấp càng nhiều hình ảnh, sự kiện cho người học càng tốt, giúp người học có nhiều cơ hội để tạo ra nhiều mối liên tưởng, luyện tập và khôi phục chúng.

Ngày nay, do sự phát triển của công nghệ thông tin, dạy học liên tưởng được phát triển theo hướng mô hình của lí thuyết thông tin. Trong đó, mối quan tâm

của người GV là: Chất lượng của thông tin đầu vào (tri thức cần dạy cho người học); quá trình xử lí, lưu giữ và khôi phục thông tin của người học (trong quá trình này, điều đặc biệt quan trọng là cơ chế làm việc của trí nhớ, nhất là trí nhớ làm việc, trí nhớ ngắn hạn và dài hạn; cơ chế hoạt động của tư duy khái quát, suy luận...); phản ứng của người học ở đầu ra (so với đầu vào và so với yêu cầu của chuẩn đầu ra). Quá trình xử lí, liên kết, lưu trữ và khôi phục thông tin liên quan trực tiếp tới cơ chế làm việc của các giác quan, trí nhớ và tư duy của người học. Vì vậy, mối quan tâm hàng đầu của các nhà sư phạm theo hướng thông tin là các giải pháp nâng cao chất lượng hoạt động trí nhớ và tư duy của người học trong dạy học.

Một ứng dụng quan trọng khác của lí thuyết liên tưởng là từ các cơ chế và quy luật liên tưởng tích cực được phát hiện, mở đường cho việc xây dựng các trắc nghiệm nhằm phát hiện và bồi dưỡng trí sáng tạo của học sinh, thông qua cơ chế tưởng tượng để liên kết các sự kiện đã có trong kinh nghiệm với các sự kiện mới.

3.3.2. Tâm lí học hành vi và mô hình học tập hành vi

a) Giới thiệu về Tâm lí học hành vi

Tâm lí học ra đời chịu ảnh hưởng sâu sắc của các nghiên cứu lí luận và thực nghiệm về thuyết phản xạ có điều kiện của I.P. Pavlov (1849 – 1936), thuyết phản xạ kết hợp của V.M. Bekhterev (1857 – 1927) và tâm lí học động vật của E.L. Thorndike (1874 – 1949).

Sự ra đời của Tâm lí học hành vi là một cuộc cách mạng lớn của tâm lí học đầu thế kỉ XX, đã làm thay đổi cơ bản hệ thống quan điểm tâm lí học đương thời: chuyển từ quan niệm tâm lí học là khoa học về ý thức với phương pháp nội quan, sang quan niệm đối tượng của tâm lí học là hành vi với phương pháp quan sát và thực nghiệm khách quan.

Các đại biểu kiệt xuất của dòng tâm lí học này phải kể đến: E.L. Thorndike, J. Watson (1878 – 1958), B.F. Skinner (1904 – 1990)...

Ra đời vào năm 1913 ở Mĩ, gắn liền với tên tuổi của nhà sáng lập J. Watson, Tâm lí học hành vi có bốn đặc trưng cơ bản:

+ Đối tượng nghiên cứu là hành vi có thể quan sát được, lượng hoá được.

+ Khái niệm cơ bản của thuyết Hành vi là: Kích thích – Phản ứng.

+ Phương pháp nghiên cứu là quan sát và thực nghiệm khách quan.

+ Mục đích đặt ra là phải điều khiển được hành vi.

Xem xét một cách hệ thống sự phát triển của học thuyết hành vi, từ J. Watson cho đến B.F. Skinner, đều toát lên ý đồ xây dựng các mô hình kĩ thuật, mang

tính chất công nghệ, nhằm điều khiển quá trình hình thành và thay đổi hành vi của con người.

Loại bỏ bản chất cơ học với những hạn chế của nó, quan điểm của thuyết hành vi cho phép sử dụng chúng như là những phương tiện kĩ thuật cho các hoạt động của đời sống xã hội. Phạm vi ứng dụng của thuyết hành vi rất lớn, đặc biệt là trong lĩnh vực dạy học.

b) Ứng dụng của thuyết hành vi trong dạy học

Nguyên lí chung của việc dạy học theo thuyết Hành vi là điều khiển quá trình hình thành, làm tăng cường, suy giảm hoặc làm mất một hành vi nào đó của cá nhân hoặc của nhóm.

Các nhà hành vi học tin rằng, bằng cách đưa ra những kích thích đúng và được củng cố, người học có thể học được bất cứ hành vi nào. Nói khác đi, *học tập là sự thay đổi một cách có hệ thống hành vi khi lặp lại tình huống giống nhau.* Với quan điểm như vậy, học tập theo lí thuyết hành vi, quan tâm đến kết quả cuối cùng đạt được là sản phẩm học hay hành vi quan sát được.

Trong số các vấn đề trọng tâm của lí thuyết này, có quá trình điều kiện hoá cổ điển và quá trình điều kiện hoá tạo tác, mà theo đó là các mô hình học và dạy tương ứng với nó.

– *Các mô hình học tập theo lí thuyết hành vi:*

+ Điều kiện hoá cổ điển (kiểu S).

+ Điều kiện hoá tạo tác (kiểu R).

+ Học tập quan sát xã hội.

+ Tự điều chỉnh và biến đổi hành vi nhận thức.

– *Mô hình học tập kiểu S* có cơ sở lí luận là thuyết hành vi cổ điển của J. Watson với phương pháp phản xạ có điều kiện cổ điển của I.P. Pavlov. Phản ứng R chỉ xuất hiện khi có tác động của S nào đó. Kết quả học tập theo sơ đồ này là hành vi phản hồi, tức là hành vi gây ra bởi kích thích nhất định. Củng cố ở đây gắn với kích thích.

Các loại phản xạ được khai thác nhiều trong mô hình dạy học này là: phản xạ khái quát, phản xạ phân biệt và sự dập tắt phản xạ. Mô hình dạy học điều kiện hoá cổ điển rất hữu hiệu để giúp con người học phản xạ cảm xúc để tạo ra sự thích nghi hơn trong cuộc sống.

Việc khai thác các nguyên tắc của điều kiện hoá cổ điển có thể được tiến hành theo các hướng sau:

+ Kết hợp những sự kiện tích cực, thoải mái với những nhiệm vụ học tập (chẳng hạn: làm cho HS đọc một cách tự nguyện, hấp dẫn bằng cách cho đọc những cuốn sách có nội dung hay, hấp dẫn về hình thức).

+ Giúp HS khả năng chịu đựng một cách tự nguyện và thành công những tình huống gây ra sự lo lắng, sợ hãi (phân công những HS nhút nhát giúp đỡ các em lớp dưới; cho phép những HS sợ nói trước lớp được ngồi để đọc, sau đó đứng đọc, tiếp đến là đứng nói trong tập thể và cuối cùng lên diễn thuyết...).

+ Giúp HS nhận ra sự khác biệt, sự tương tự trong số các tình huống để họ phân biệt và khái quát hoá một cách phù hợp.

– *Mô hình học tập kiểu R* dựa vào thuyết Tạo tác của E.L. Thorndike và B.F. Skinner.

Khác với học tập kiểu S, trong đó HS có phần thụ động trước tác động của người GV, theo công thức phản xạ: có kích thích – có phản ứng, mô hình học tập kiểu R tạo điều kiện để người học có tính chủ động cao đối với đối tượng học. Mô hình học tập kiểu R có một số đặc trưng sau:

+ *Thứ nhất,* người dạy thiết kế môi trường học tập, sao cho khi người học chủ động tác động vào đối tượng học trong môi trường được thiết kế từ trước sẽ thu được các kết quả theo mong đợi của HS và của GV. Một trong những việc dạy học được triển khai theo hướng này là dạy học chương trình hoá. Nội dung học tập được thiết kế theo một chương trình có tính chất cơ học và có thể do máy móc đảm nhận. Trong đó, nội dung học tập được chia thành từng đơn vị nhỏ và củng cố các hành vi thành công. Việc chia nhỏ này tuân theo logic sao cho tập hợp các hành vi đúng được củng cố sẽ hình thành hành vi mong muốn. Mỗi đơn vị thành phần cung cấp sự củng cố tích cực và giảm thiểu các kích thích khó chịu đối với người học. Dạy học chương trình hoá có khá nhiều ưu điểm: câu trả lời đúng được củng cố ngay lập tức; logic tài liệu cho phép kiểm soát cẩn thận, nghiêm ngặt, trong đó, một vấn đề nào đó phụ thuộc vào kết quả trả lời về vấn đề trước; tiến độ thực hiện hành vi bộ phận nhanh hay chậm tuỳ thuộc vào khả năng mỗi người, nhưng kết quả cuối cùng, mọi người đều đạt được như nhau. Điều này, cho phép các nhà lập chương trình kiểm soát được hành vi học tập của người học, trên cơ sở kiểm soát được đầu vào và đầu ra của nó, còn khâu trung gian tuỳ thuộc vào chủ thể và được thúc đẩy bởi các củng cố tích cực.

+ *Thứ hai,* trong dạy học kiểu R, nội dung học tập hướng đến thoả mãn nhu cầu của người học; nhờ đó làm tăng tính chủ động của người học trong dạy học theo mô hình kiểu R, việc củng cố (khen ngợi) các hành vi đúng của người học có ý nghĩa quyết định. Người ta sử dụng khá nhiều phương pháp để khuyến khích

hành vi đúng thông qua các hình thức củng cố: động viên (khen ngợi); lựa chọn tác nhân củng cố (nguyên tắc Premack); định hướng phân tích, thực hành những hành vi tích cực; sử dụng củng cố tiêu cực và trừng phạt.

– *Mô hình học tập xã hội* là học tập nhờ quan sát và bắt chước các mô hình xã hội của hành vi. Hướng này gắn với tên tuổi nhà tâm lí học Mĩ – A. Bandura. Trong thực tiễn, việc thực hiện mô hình học tập quan sát cần lưu ý một số khía cạnh sau:

+ GV phải làm mẫu hành vi và thái độ mà họ muốn HS học (chẳng hạn, thể hiện sự nhiệt tình, say sưa với môn học và với học trò). Sử dụng bạn bè, đặc biệt là cán bộ là người làm mẫu.

+ Đảm bảo cho HS nhận thấy những hành vi tích cực của mình dẫn đến củng cố cho người khác (có phần thưởng thích đáng cho HS có vấn đề khi trở thành HS tốt).

+ Tranh thủ sự giúp đỡ của người lãnh đạo lớp bằng những hành vi khuôn mẫu cho cả lớp (yêu cầu những HS ngoan, gương mẫu chơi với những HS có vấn đề về hành vi).

– *Mô hình học tập tự điều chỉnh và biến đổi hành vi nhận thức* là mô hình phát triển gần đây nhất theo quan điểm hành vi. Nội dung chủ yếu của mô hình học tập tự điều chỉnh và biến đổi hành vi nhận thức được tập trung vào việc học cách tự quản lí cuộc sống của bản thân. Các thành phần của hoạt động tự quản lí được xem xét bao gồm: xây dựng mục tiêu, ghi chép và đánh giá sự tiến triển của công việc; sự tự củng cố.

+ *Xây dựng mục tiêu* là yếu tố quan trọng nhất cho việc tự quản lí. Các kết quả nghiên cứu cho thấy, những HS biết xác định mục tiêu học tập của mình thường đạt kết quả cao hơn trong các bài thi.

+ *Ghi chép và đánh giá sự tiến triển hành vi* sẽ cho phép HS kiểm soát và điều chỉnh được các hành vi của mình.

+ *Sự tự củng cố* là bước cuối cùng của công việc tự quản lí.

Trong quá trình trẻ em học cách tự quản lí, gia đình có vai trò khá lớn. GV và cha mẹ có thể phối hợp với nhau và cùng hướng tới việc ủng hộ tính độc lập của HS. Có thể gợi ý như sau:

– Giới thiệu một cách hệ thống cho cha mẹ và HS.

– Giúp gia đình và HS xây dựng những mục tiêu có thể đạt được.

– Hướng dẫn gia đình cách thức ghi và đánh giá sự tiến triển của con cái họ và của chính họ.

– Khuyến khích gia đình liên tục kiểm tra độ chính xác của hồ sơ HS và giúp cho con cái họ phát triển những hình thức tự củng cố.

3.3.3. Tâm lí học Gestalt và mô hình học tập thông hiểu và học tập giải quyết tình huống

3.3.3.1. Giới thiệu chung về Tâm lí học Gestalt

Tâm lí học Gestalt là trường phái tâm lí học Đức, một khuynh hướng tâm lí học cơ bản của thời kì khủng hoảng những quan niệm máy móc và của Tâm lí học liên tưởng, ra đời và tồn tại ở những thập niên thứ 10 – 30 của thế kỉ XX. Nó phê phán mạnh mẽ những luận điểm của Tâm lí học liên tưởng và cả một số luận điểm dạy học của Tâm lí học hành vi. Những đại biểu chính của Tâm lí học Gestalt là Christian Von Ehrenfels, F. Brentano, M. Wertheimer, Edmund Husserl, Wolfgang Kohler, K. Koffka, Kurt Lewin... Chính Christian Von Ehrenfels đưa ra khái niệm "gestalt". Chỗ dựa, cơ sở khoa học của tâm lí học Gestalt là học thuyết về tính ý định của ý thức của F. Brentano và E. Husserl.

Tâm lí học Gestalt còn gọi là *Tâm lí học cấu trúc*. Trong tiếng Đức từ *Gestalt* có nghĩa là hình thái, hình ảnh, cấu trúc trọn vẹn. Tâm lí học Gestalt đối trọng với Tâm lí học liên tưởng. Nếu Tâm lí học liên tưởng lấy điểm xuất phát, bắt đầu của quá trình nhận thức là phản ánh từng yếu tố, từng phần tử riêng lẻ và cái phần tử là chất liệu chung của các quá trình tâm lí phức tạp, thì Tâm lí học Gestalt lại coi là sự phản ánh trọn vẹn tất cả các yếu tố, các phần tử không chia cắt, đồng thời, ngay lập tức và mỗi quá trình tâm lí đều có chất liệu riêng. Tâm lí học Gestalt khẳng định tính trọn vẹn và tính độc đáo về chất lượng của mỗi quá trình tâm lí và đưa ra *nguyên tắc phản ánh trọn vẹn tức thì* của các hiện tượng tâm lí. Đây là cơ sở để xem xét các hiện tượng tâm lí, từ đơn giản đến phức tạp.

Định đề cơ sở của Tâm lí học Gestalt nói rằng, sự xuất hiện của cấu trúc là một sự tổ chức, hơn thế, là một sự tổ chức chớp nhoáng, chợt đến hay chính xác hơn, là một sự tự tổ chức tài liệu. Sự tự tổ chức này được thực hiện trong quá trình tri giác hay trong quá trình nhớ lại phù hợp với những quy luật liên tưởng về giống nhau, gần nhau, "khép kín" của chính đối tượng tri giác, nhớ lại mà không phụ thuộc vào chủ thể. Từ đây cho thấy, nhiệm vụ đầu tiên, trước hết của dạy học, là dạy hiểu, dạy nắm lấy cái trọn vẹn, hình dáng chung, mối tương quan chung của tất cả các bộ phận của cái toàn thể, của các mối quan hệ qua lại của chúng. Hiểu là việc xuất hiện quyết định một cách bất thình lình hay là sự linh cảm và gọi là "insight" (bừng hiểu, chợt hiểu).

3.3.3.2. Vận dụng Tâm lí học Gestalt vào dạy học

Các thành tựu của Tâm lí học Gestalt có phạm vi ứng dụng rộng rãi vào các lĩnh vực của cuộc sống. Trong lĩnh vực dạy học, có thể ứng dụng các thành tựu sau đây:

a) Ứng dụng các kết quả nghiên cứu về quy luật tri giác vào việc tổ chức các hoạt động tri giác của người học trong dạy học

Một trong những thành tựu nổi bật của các nhà Gestalt là nghiên cứu các quy luật của tri giác: quy luật tương quan giữa ảnh và nền; quy luật tổ chức tri giác theo các nguyên lí liên tục, nguyên tắc tiếp giáp, nguyên lí tương tự, khép kín... Các quy luật trên rất đơn giản nhưng có ứng dụng rất thiết thực trong việc tổ chức cho HS tri giác bài học. Chẳng hạn, sử dụng quy luật phân biệt ảnh và nền để nhấn mạnh những nội dung cần thiết trong bài giảng; sử dụng các quy luật tổ chức tri giác để giải quyết các bài toán...

b) Ứng dụng các nghiên cứu về nhận thức và giải quyết tình huống theo nguyên tắc thử – sai và bừng hiểu

Một trong những thành tựu của Tâm lí học Gestalt là nghiên cứu của W. Kohler về nhận thức và giải quyết tình huống dựa trên cơ sở tư duy và bừng hiểu (Insight).

Một thực nghiệm điển hình và đơn giản của W. Kohler đối với con khỉ Chimpanzee. Người ta cho con khỉ vào trong một phòng có một nải chuối treo trên trần nhà cùng với một cái gậy và một cái hộp gỗ. Lúc đầu, con khỉ nhảy lên lấy chuối nhưng cao, không lấy được. Nó nhảy lên nhảy xuống nhưng vẫn thất bại. Một lúc sau, nó vớ cái gậy để cời chuối xuống. Nó cố cời mãi mà vẫn không được. Nhưng rồi một lúc sau nữa, đột nhiên, cùng một lúc, nó vớ cái gậy, trèo lên hòm và nhảy lên, đập chuối rơi xuống. Nó đã nắm được "mẫu hành động" cần phải có; tức là hành động phương tiện: mục đích (nải chuối) – phương tiện (cái gậy và cái hòm liên kết với nhau). Những lần sau, nó có thể trèo lên hòm, dùng gậy đập nải chuối nhanh hơn, thành thạo hơn. Người ta còn thực nghiệm với nhiều hình thức khác như lấy gậy khều thức ăn qua chấn song cửa, xếp chồng các hòm gỗ với nhau...

Từ thực nghiệm giải quyết tình huống như trên cho thấy, một giải pháp đúng đối với nhiệm vụ cụ thể có ba đặc trưng:

– Giải pháp đúng được hình thành trải qua một số giai đoạn mang tính hành động và nhận thức trong hoàn cảnh cụ thể. Đồng thời, nó có thể xuất hiện nhanh, bất ngờ như là một sự loé sáng trong trí tuệ.

– Giải pháp được hình thành do người học nhận thức được mối quan hệ của nhiều nhân tố khác nhau trong hoàn cảnh đó chứ không phải là do bản thân phản ứng với từng kích thích riêng.

– Giải pháp đã được hình thành có thể rất bền vững và được áp dụng với nhiều việc khác nhau.

– Theo các nhà Gestalt, những nhân tố cản trở việc nhận thức các quan hệ giữa các vật là: thiếu hoặc yếu động lực thúc đẩy; các thành phần của hoàn cảnh rời rạc, trải trong khoảng không gian rộng, vượt quá tầm quan sát của người học (gậy để ở chỗ khuất, con khỉ khó nhìn thấy); người học không đủ khả năng thực hành để nắm được kĩ năng cần thiết; ảnh hưởng của thói quen cũ đến việc nhận thức giải pháp mới.

c) Dạy học từ tổng thể đến bộ phận

Một đóng góp nổi trội khác của các nhà Gestalt là phát hiện ra sự hình thành các cấu trúc tâm lí tổng thể từ các kích thích vật lí rời rạc. Khi ta nghe một bản nhạc, đọc một cuốn sách, ta cảm thụ giai điệu của cả bản nhạc, của cả cuốn sách chứ không phải là các nốt nhạc hay các từ rời rạc. Ở đây, hoạt động trí óc luôn có xu hướng tạo ra các cấu trúc tốt theo kinh nghiệm vốn có và cái toàn thể (bản nhạc hay cuốn sách) là cái có nhiều hơn là tổng các bộ phận (số cộng của các nốt nhạc hay các từ). Đây chính là luận điểm để dẫn tới quan điểm dạy học phải bắt đầu từ tổng thể đến bộ phận.

Trong thực tiễn, việc dạy học theo nguyên lí "cái tổng thể quyết định cái thành phần" đã trở thành phổ biến trong nhà trường. Nguyên tắc chung của phương hướng và phương pháp dạy học này là *trước khi dạy những nội dung cụ thể, chi tiết, bộ phận, người dạy thường giới thiệu những vấn đề mang tính khái quát, các quan hệ, các khung mẫu chung của cả hệ thống, để người học có thể xác lập được bức tranh tổng thể (gestalt) về nội dung học tập*. Chẳng hạn, khi dạy HS cảm thụ một bài văn, bài thơ hay học phân tích một tác phẩm..., GV thường bắt đầu từ giới thiệu tổng thể chúng, sau đó phân tích các khía cạnh cụ thể cần thiết, cuối cùng tổng hợp lại, tạo thành chỉnh thể mới, cao hơn.

d) Ứng dụng các thành tựu trong nghiên cứu của Kurt Lewin (1890 – 1947) vào dạy học

Kurt Lewin nhấn mạnh vai trò tập thể và không gian sống trong học tập và hình thành động lực. Các nghiên cứu trên được vận dụng vào dạy học theo hai hướng:

– *Tạo động cơ và đấu tranh động cơ trong học tập:* Trong môi trường học tập "không gian sống và trường tâm lí", ở HS luôn xuất hiện các động cơ khác nhau,

thậm chí ngược nhau. Người GV cần giúp HS ý thức được các động cơ đó, véc tơ và cường độ nó và giúp HS lựa chọn động cơ phù hợp với hoàn cảnh.

– *Phong cách học:* K. Lewin cùng các cộng sự của ông tại Trường Đại học bang Iowa đã tiến hành thực nghiệm dạy học với ba tình huống, ứng với ba phong cách mà ông gọi là *độc đoán, dân chủ* và *tự do*.

+ *Phong cách độc đoán:*

Người GV quản lí tất cả các quan hệ và thông tin, tập trung quyền lực trong tay. HS chỉ được cung cấp thông tin tối thiểu, cần thiết để thực hiện nhiệm vụ. Các quyết định, mệnh lệnh được đề ra trên cơ sở kiến thức, kinh nghiệm của người GV, không quan tâm tới ý kiến của HS. Các chỉ thị, mệnh lệnh được đặt ra rất nghiêm ngặt và buộc HS phải chấp hành một cách tập trung, chính xác. Người GV giám sát chặt chẽ hành vi của HS. Người GV chỉ đạo công việc chủ yếu bằng sử dụng quy chế. Thông tin trong tổ chức chỉ có một chiều từ GV xuống.

Ưu điểm của phong cách độc đoán là nó cho phép giải quyết một cách nhanh chóng các nhiệm vụ. Song, do người GV không quan tâm tới ý kiến của người học và ra quyết định trên cơ sở những thông tin sẵn có, nên phong cách độc đoán có nhược điểm là không phát huy được tính chủ thể, dân chủ và sự sáng tạo, kinh nghiệm của người học.

+ *Phong cách dân chủ:*

Người GV thu hút HS tham gia vào việc thảo luận, xây dựng và lựa chọn các phương án quyết định cũng như giải quyết những nhiệm vụ học tập. Công việc được phân công, giải quyết và đánh giá trên cơ sở có sự tham gia của tập thể. Thông tin trong tổ chức được chuyển đi theo hai chiều: từ GV đến HS và từ HS đến GV.

Ưu điểm của phong cách dân chủ là nó cho phép khai thác sự sáng tạo, kiến thức, kinh nghiệm của HS. Do đó, nó tạo ra một sự thoả mãn lớn cho họ, vì họ cảm thấy được tôn trọng, thừa nhận và được tham gia. Người học cảm thấy thoả mãn vì họ được thực hiện những công việc do chính họ đề ra, thậm chí được tham gia đánh giá kết quả công việc.

Nhược điểm của phong cách dân chủ là quá trình dân chủ rất tốn kém thời gian. Trong rất nhiều trường hợp, việc bàn bạc kéo dài mà không đi tới quyết định, trong khi thời gian giải quyết nhiệm vụ không cho phép kéo dài.

+ *Phong cách tự do:*

Người GV tham gia ít nhất vào các công việc của nhóm HS, giao hết quyền hạn và trách nhiệm cho mọi người. Các thành viên trong nhóm được cung cấp tối đa các thông tin, được phép tự do hành động theo điều họ nghĩ, theo cách thức mà họ cho là

tốt nhất. Theo phong cách này, các thông tin được thực hiện chủ yếu theo chiều ngang. Nếu xét về lượng thông tin mà người học được biết thì phong cách độc đoán là ít nhất, tiếp đến là phong cách dân chủ và phong cách tự do là nhiều nhất.

Ưu điểm của phong cách này là nó cho phép phát huy tối đa năng lực sáng tạo của người học. Tuy nhiên, phong cách này dễ dẫn đến tình trạng hỗn loạn, vô chính phủ trong lớp học do thiếu vắng các chỉ dẫn của người GV.

Từ việc so sánh hiệu quả của ba phong cách, K. Lewin cho rằng phong cách dân chủ mang lại hiệu quả cao hơn các phong cách còn lại trong dạy học.

Giải thích về ảnh hưởng của phong cách dạy học của GV tới HS, K. Lewin và các cộng sự cho rằng, các hành vi (các tác động) của GV có phong cách khác nhau đã ảnh hưởng tới tính chất của các gestalt của tập thể HS và tính chất gestalt này đã ảnh hưởng tới thái độ và năng suất hoạt động của các thành viên trong nhóm.

3.3.4. Thuyết Kiến tạo và mô hình học tập khám phá

3.3.4.1. Giới thiệu về thuyết Kiến tạo

Lí thuyết Kiến tạo (Constructivism theory) là lí thuyết về sự nhận thức được bắt nguồn từ tư tưởng của J. Piaget. Tư tưởng cốt lõi của thuyết kiến tạo là: tri thức được hình thành do chủ thể tự cấu trúc vào hệ thống bên trong của mình, tri thức mang tính chủ quan. Việc dạy học theo thuyết kiến tạo là tổ chức sự tương tác giữa người học và đối tượng học tập, để giúp người học xây dựng thông tin mới vào cấu trúc tư duy của chính mình, đã được chủ thể điều chỉnh. Học không chỉ là khám phá mà còn là sự giải thích, cấu trúc mới tri thức. Trong dạy học kiến tạo, mỗi cá nhân HS là trung tâm của tiến trình dạy học, còn GV đóng vai trò tổ chức điều khiển và là người đại diện cho tri thức khoa học chính thống, đóng vai trò trọng tài để thể chế hoá tri thức mới của bài học. Lí thuyết kiến tạo đang là một trong những lí thuyết về dạy học vượt trội được sử dụng trong giáo dục.

Dạy học theo lí thuyết kiến tạo được xây dựng dựa trên bốn giả thiết sau: (1) Học trong hành động; (2) Học là vượt qua trở ngại; (3) Học trong sự tương tác xã hội; (4) Học thông qua giải quyết vấn đề.

– Có ít nhất ba pha của quá trình dạy học kiến tạo:

+ Pha chuyển giao nhiệm vụ.

+ Pha hành động giải quyết vấn đề.

+ Pha tranh luận hợp thức hoá và vận dụng kiến thức mới.

– Nhiệm vụ của GV trong phương pháp dạy học kiến tạo:

+ Tạo điều kiện cho HS bộc lộ và trao đổi ý kiến của mình.

+ Bảo đảm mọi ý kiến đều được đưa ra xem xét.

+ Tổ chức tranh luận công khai các ý kiến của HS.

3.3.4.2. Các nguyên tắc của thuyết Kiến tạo

Theo J. Bruner, không có kiến thức khách quan tuyệt đối. Kiến thức là một quá trình và là sản phẩm được kiến tạo theo từng cá nhân (tương tác giữa đối tượng học tập và người học).

– Về mặt nội dung, dạy học phải định hướng theo những lĩnh vực và vấn đề phức hợp, gần với cuộc sống và nghề nghiệp, được khảo sát một cách tổng thể.

– Việc học tập chỉ có thể được thực hiện trong một quá trình tích cực, vì chỉ từ những kinh nghiệm và kiến thức mới của bản thân thì mới có thể thay đổi và cá nhân hoá những kiến thức và khả năng đã có.

– Học tập trong nhóm có ý nghĩa quan trọng góp phần cho người học tự điều chỉnh học tập của bản thân mình.

– Học qua sai lầm là điều rất có ý nghĩa.

– Các lĩnh vực học tập cần định hướng vào hứng thú người học, vì có thể học hỏi dễ nhất từ những kinh nghiệm mà người ta thấy hứng thú hoặc có tính thách thức.

– Thuyết Kiến tạo không chỉ giới hạn những khía cạnh nhận thức của việc dạy và học. Sự học tập hợp tác đòi hỏi và khuyến khích phát triển không chỉ có lí trí mà còn phát triển cả về mặt tình cảm, giao tiếp.

– Mục đích học tập là xây dựng kiến thức của bản thân nên khi đánh giá các kết quả học tập không định hướng theo các sản phẩm học tập, mà cần kiểm tra những tiến bộ trong quá trình học tập và trong những tình huống học tập phức tạp.

3.3.4.3. Một số hạn chế của thuyết Kiến tạo

– Quan điểm cực đoan trong thuyết Kiến tạo phủ nhận sự tồn tại của tri thức khách quan là không thuyết phục. Một số tác giả nhấn mạnh chủ quan rằng: chỉ có thể học tập có ý nghĩa với những gì mà người ta quan tâm. Tuy nhiên, trong cuộc sống đòi hỏi cả những điều mà khi còn đi học người ta không quan tâm.

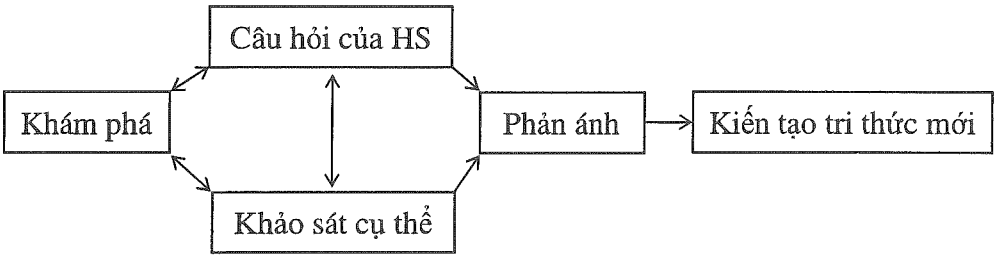
– Việc đưa các kĩ năng cơ bản vào các đề tài phức tạp mà không có luyện tập cơ bản có thể làm hạn chế kết quả học tập. Lưu ý, dạy học theo thuyết Kiến tạo đòi hỏi nhiều thời gian, mà vấn đề này liên quan đến việc quá tải trong dạy học hiện nay.

3.3.4.4. Dạy học theo quan điểm của thuyết Kiến tạo

Dạy học theo quan điểm của thuyết kiến tạo nghĩa là GV hướng dẫn để HS tự khám phá ra tri thức, thực hiện những nhiệm vụ học tập, từ đó kiến tạo tri thức

cho bản thân. Vì vậy, các kiểu dạy học như: dạy học khám phá, dạy học hợp tác, dạy học giải quyết vấn đề... đều được coi là các phương pháp dạy học vận dụng quan điểm của lí thuyết Kiến tạo. Đã có nhiều tác giả nghiên cứu vận dụng thuyết Kiến tạo trong dạy học một số môn học ở trường phổ thông.

Trong dạy học, HS được khuyến khích sử dụng các phương pháp riêng của mình để kiến tạo tri thức chứ không phải chấp nhận lối tư duy của người khác. Như vậy, tri thức được kiến tạo một cách tích cực bởi chủ thể nhận thức chứ không phải được tiếp nhận một cách thụ động từ môi trường bên ngoài. Trong môi trường học tập kiến tạo, HS được học nhiều hơn khi thực sự được cuốn hút vào việc học, thay vì chỉ lắng nghe thụ động, nghĩa là thuyết kiến tạo coi trọng vai trò chủ động và tích cực của HS trong quá trình học tập để tạo nên tri thức cho bản thân, đặc biệt tư duy của HS dần trở nên trừu tượng và phát triển hơn, HS được thúc giục để hoạt động trong tiến trình học tập. Vai trò trung tâm của quá trình dạy học được chuyển từ GV sang HS, GV đóng vai trò là người cố vấn, dàn xếp, nhắc nhở và giúp HS phát triển, đánh giá những hiểu biết và việc học của mình. Cả GV và HS không chỉ xem kiến thức là một thứ để nhớ mà còn xem kiến thức là một cấu trúc động. Quy trình dạy học theo thuyết Kiến tạo có cấu trúc như sau:



Theo quy trình này, việc dạy một kiến thức mới không phải bắt đầu từ việc GV thông báo kiến thức đó mà phải bắt đầu từ việc khám phá của HS về kiến thức cần lĩnh hội. HS có cơ hội bộc lộ những quan điểm của mình, lắng nghe quan điểm của bạn, được tranh luận, thống nhất ý kiến. Qua lắng nghe, theo dõi những quan điểm của HS, GV sẽ phát hiện ra nhiều yếu tố bất ngờ hoặc khác thường, GV tôn trọng những ý kiến của HS, khuyến khích HS lựa chọn con đường đi đúng để tiếp cận được tri thức. Kết quả của hoạt động đó, HS có được một hệ thống kiến thức phù hợp với yêu cầu, đồng thời các em tìm ra được con đường chiếm lĩnh tri thức.

Dạy học theo mô hình trên đã chứa đựng sự thay đổi quan điểm là dạy học phải luôn chú ý tới những tri thức và kĩ năng đã có của HS, đó là một trong những tiền đề để tổ chức dạy học những kiến thức mới.

3.4. Hình thành khái niệm khoa học cho học sinh

3.4.1. Bản chất khái niệm khoa học

3.4.1.1. Khái niệm là gì?

– Khái niệm là tri thức của loài người về một loại sự vật, hiện tượng, quan hệ nào đó đã được khái quát hoá từ các dấu hiệu bản chất của chúng.

Nói cách khác, khái niệm là sản phẩm của sự phản ánh tâm lí những thuộc tính bản chất chung nhất của sự vật, hiện tượng trong não người. Có thể xem sự hình thành khái niệm tạo nên nền tảng của toàn bộ tri thức của loài người. Vì vậy, sự hình khái niệm được coi là nhiệm vụ cơ bản nhất của hoạt động dạy và học.

– Khái niệm là một năng lực thực tiễn được kết tinh lại và "gửi" vào đối tượng.

Khi muốn có đối tượng thì phải thâm nhập vào đối tượng (thông qua hành động với đối tượng) để tìm ra logic tồn tại của nó (khái niệm mà loài người đã gửi gắm vào đối tượng), bằng cách lập lại đúng chuỗi thao tác trước đây loài người đã phát hiện ra. Và từ đó, chủ thể có thêm một năng lực mới.

Như vậy, quá trình dạy học nói chung, quá trình hình thành khái niệm nói riêng là quá trình liên tục tạo ra cho trẻ những năng lực mới.

– Vai trò của khái niệm bao gồm:

+ Khái niệm vừa là sản phẩm, vừa là phương tiện của hoạt động, nhất là hoạt động trí tuệ. Việc sở hữu các khái niệm mới, làm tăng thêm sức mạnh tinh thần, bồi đắp thêm năng lực.

+ Khái niệm là "thức ăn" của tư duy, vì nó vừa là sản phẩm của tư duy, vừa là sự vận động của tư duy. Khái niệm là "vũ khí", sức mạnh để hoạt động sáng tạo, cải cách và thích nghi với thực tiễn cuộc sống.

+ Khái niệm là "vườn ươm" của tư tưởng, niềm tin, là vật liệu để hình thành nhân cách của cá nhân.

3.4.1.2. Các hình thức biểu hiện của khái niệm

Khái niệm có hai nơi trú ngụ: một là, ở đối tượng; hai là, ở trong đầu chủ thể. Khái niệm có trong đầu chủ thể là kết quả của sự hình thành bắt đầu từ bên ngoài chủ thể, bắt đầu từ đối tượng.

Quá trình "chuyển chỗ ở" như vậy là quá trình hình thành khái niệm ở chủ thể. Muốn tạo ra quá trình "chuyển chỗ ở" đó phải lấy hành động của chủ thể thâm nhập vào đối tượng làm cơ sở.

– Trong dạy học, để hình thành khái niệm cho HS, người thầy phải tổ chức hành động cho HS tác động vào đối tượng theo đúng quy trình hình thành khái niệm; lấy hành động của các em làm cơ sở.

Nguồn gốc xuất phát của khái niệm là ở đồ vật, nơi con người đã "gửi" năng lực của mình vào; muốn có khái niệm thì phải lấy lại những năng lực đã được "gửi" vào đó. Cách lấy lại đó phải có những hành động tương ứng để hình thành khái niệm.

3.4.2. Sự hình thành khái niệm khoa học cho học sinh

3.4.2.1. Bản chất của quá trình hình thành các khái niệm

Mỗi môn học, tập trung trong đó một hệ thống các khái niệm khoa học, bao gồm các khái niệm về sự vật, hiện tượng,về quy luật.

Nguồn gốc xuất phát của khái niệm là ở sự vật, hiện tượng. Từ khi con người phát hiện ra nó thì khái niệm có thêm một chỗ ở thứ hai là trong tâm lí, tinh thần của con người. Để tiện lưu trữ và trao đổi, người ta dùng ngôn ngữ "gói ghém" nội dung khái niệm lại. Con người muốn có khái niệm nào thì phải thâm nhập vào đối tượng (bằng cách thực hiện hành động với nó) để "lấy lại" khái niệm mà loài người đã "gửi gắm" vào đối tượng. Ví dụ: khái niệm cái thìa là đồ vật dùng để xúc thức ăn hay đồ uống, người có được khái niệm "thìa" là người nắm được các thao tác hành động đúng với nó.

Như vậy, bản chất tâm lí của quá trình hình thành khái niệm là quá trình chuyển hoá khái niệm từ sự vật, hiện tượng trong hiện thực thành tâm lí thông qua hoạt động. Chỉ khi khái niệm được chuyển hoá thành tâm lí dưới dạng ý tưởng thì quá trình hình thành khái niệm mới kết thúc. Tuy nhiên, khái niệm dưới dạng ý tưởng lại tiếp tục được sử dụng cho hoạt động của con người và tham gia vào việc hình thành các khái niệm tiếp theo tạo nên toàn bộ tri thức của con người.

– Trong dạy học, muốn hình thành khái niệm cho HS, GV phải tổ chức hành động của HS tác động vào đối tượng theo đúng quy trình hình thành khái niệm mà nhà khoa học đã phát hiện ra trong lịch sử.

– *Nguyên tắc chung của quá trình hình thành khái niệm*

+ Xác định chính xác đối tượng cần chiếm lĩnh (khái niệm) của HS qua từng bài giảng, trong đó đặc biệt phải xác định chính xác bản thân khái niệm (logic của đối tượng); xác định phương tiện, công cụ cho việc tổ chức quá trình hình thành khái niệm.

+ Phải dẫn dắt HS một cách có ý thức qua tất cả các giai đoạn của hành động, nhất là giai đoạn hành động vật chất nhằm làm rõ logic của khái niệm.

+ Thực chất của sự lĩnh hội khái niệm là sự thống nhất giữa cái tổng quát và cái cụ thể; cho nên, trong quá trình hình thành khái niệm phải tổ chức tốt cả hai giai đoạn: giai đoạn chiếm lĩnh cái tổng quát và giai đoạn chuyển cái tổng quát vào các trường hợp cụ thể.

3.4.2.2. Cấu trúc chung của quá trình hình thành khái niệm

– *Làm nảy sinh nhu cầu nhận thức* ở HS; vì nhu cầu là nơi xuất phát và là nguồn động lực của hoạt động. Trong hoạt động giáo dục, phải khơi dậy ở HS lòng khao khát muốn hiểu biết, bằng cách tạo ra tình huống sư phạm, từ đó xuất hiện trong ý thức HS một tình huống có vấn đề.

Bất kì một tình huống có vấn đề nào cũng có các *tính chất*:

+ Chứa đựng mâu thuẫn: mâu thuẫn giữa cái đã biết (có sẵn trong vốn hiểu biết của HS) và cái chưa biết.

+ Có tính chất chủ quan: cùng ở trong tình huống nhưng có thể xuất hiện mâu thuẫn ở người này, mà không làm xuất hiện mâu thuẫn ở người khác.

+ Phá vỡ cân bằng trong hiện trạng nhận thức của HS.

– *Tổ chức cho HS hành động* qua đó tìm ra những dấu hiệu, thuộc tính, các mối liên hệ giữa các thuộc tính, dấu hiệu; từ đó phát hiện ra logic của khái niệm.

– *Dẫn dắt HS vạch ra được những nét bản chất* của khái niệm và làm cho các em ý thức được những dấu hiệu bản chất đó. Tính chính xác, chất lượng học tập phụ thuộc vào khâu này.

– *Hệ thống hoá khái niệm:* đưa khái niệm vừa hình thành vào hệ thống khái niệm đã được học.

– *Luyện tập vận dụng* khái niệm đã nắm được. Đây là khâu quan trọng; vận dụng khái niệm vào thực tế.

– Các giai đoạn tiếp thu khái niệm với ba bước như sau:

+ *Bước 1:* Trình bày dữ liệu và nhận biết khái niệm. GV trình bày các ví dụ dưới các tên gọi và người học so sánh các đặc tính trong các ví dụ mẫu để khẳng định hay phủ định; người học khái quát và kiểm tra giả định, sau đó người học phát biểu định nghĩa theo những đặc tính bản chất.

+ *Bước 2:* Kiểm tra việc tiếp thu khái niệm. Người học nhận biết những ví dụ mẫu không được đặt tên để khẳng định hay phủ định, sau đó GV khẳng định giả định, tên khái niệm, phát biểu lại định nghĩa theo những đặc điểm bản chất và người học khái quát ví dụ mẫu.

+ *Bước 3:* Phân tích các chiến lược tư duy. Người học mô tả ý nghĩa, thảo luận vai trò các giả định, thuộc tính, các kiểu loại và số lượng các giả định.

Tóm lại, để việc hình thành khái niệm có hiệu quả, cần làm nảy sinh nhu cầu nhận thức ở HS, phải làm trỗi dậy ở HS lòng khao khát kiến thức và đưa HS vào các tình huống có vấn đề, nơi có mâu thuẫn giữa một bên là yêu cầu giải quyết

vấn đề và một bên là sự thiếu hụt tri thức ở HS. Sau đó, tổ chức cho HS hành động nhằm phát hiện dấu hiệu, thuộc tính và các mối liên hệ bản chất, qua đó phát hiện ra logic khái niệm. GV cần dẫn dắt HS vạch ra những nét bản chất của khái niệm, chỉ ra những nét không bản chất, đưa những nét bản chất vào định nghĩa, đưa khái niệm vào hệ thống khái niệm. Cuối cùng, sử dụng khái niệm đã hình thành để tổ chức hành động hình thành khái niệm cao hơn hay áp dụng khái niệm vào giải các bài toán thực tiễn trên cơ sở sử dụng khái niệm vừa được hình thành như công cụ cho hành động tiếp theo.

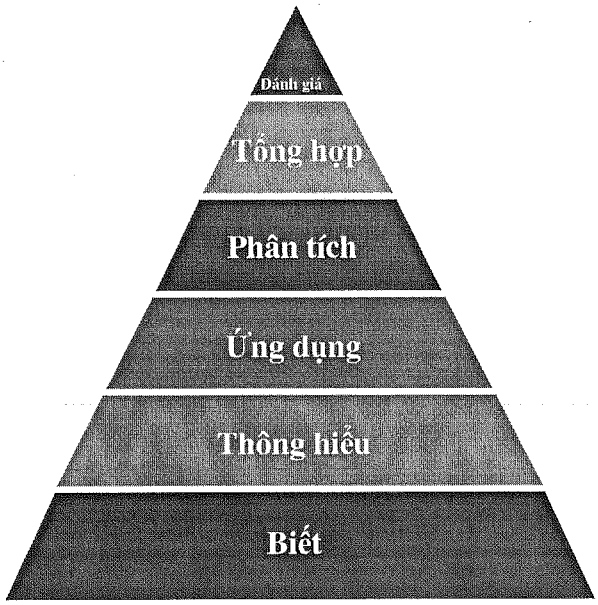
Trong quá trình dạy học, muốn hình thành khái niệm ở người học, GV phải tổ chức hành động của HS để tác động vào đối tượng theo đúng quy trình hình thành khái niệm mà nhà khoa học đã phát hiện ra trong lịch sử. Trong quá trình tác động bằng chính hành động của người học, logic khái niệm được phát hiện, được tách ra khỏi đối tượng và chuyển vào đầu người học. Như vậy, để hình thành khái niệm phải lấy hành động làm cơ sở.

Với sự chuẩn bị rất chu đáo của người thầy trên cơ sở khái niệm đã có sẵn trong đầu mình, người thầy mong muốn chuyển tải nguyên vẹn khái niệm này sang đầu người học mà không cho họ tương tác với đồ vật thì khái niệm cũng không được hình thành ở người học, vì khái niệm có bản chất hành động. Chỉ có hành động của chính người học mới giúp họ lĩnh hội được khái niệm và đến lượt nó, khái niệm lại trở thành công cụ để người học mở rộng cái tâm lí, cái ý thức của mình để lĩnh hội những khái niệm khác.

3.4.3. Hiểu khái niệm (theo Bloom)

Benjamin Bloom (1913 – 1999) là nhà tâm lí học Mĩ chuyên nghiên cứu về lĩnh vực nhận thức gắn với giáo dục. Học thuyết về phân loại tư duy chú trọng đến lĩnh vực nhận thức nhằm mục tiêu giáo dục được ông công bố trong cuốn sách *Thang phân loại tư duy* vào năm 1956. Bloom cho rằng, tư duy gồm sáu mức độ và được sắp xếp từ đơn giản nhất, tức là nhớ lại kiến thức, đến phức tạp nhất, tức là đánh giá về giá trị và tính hữu ích của một ý tưởng. Các mức độ này chính là các kĩ năng trong lĩnh vực nhận thức xoay quanh kiến thức, hiểu, và vận dụng tư duy vào một lĩnh vực nào đó với các quá trình phân tích, tổng hợp và đánh giá. Giáo dục truyền thống có xu hướng nhấn mạnh những kĩ năng này, đặc biệt là các mức độ thấp.

Theo Bloom, lĩnh vực tri thức được chia thành sáu phạm trù chủ yếu, sắp xếp theo mức độ tăng dần gồm: Biết (Knowledge), Hiểu (Comprehension), Ứng dụng (Application), Phân tích (Analysis), Tổng hợp (Synthesis) và Đánh giá (Evaluation).



Trong đó:

– *Biết*

Kiến thức ở mức "Biết" bao gồm những thông tin có tính chất chuyên biệt mà một người học có thể nhớ hay nhận ra sau khi tiếp nhận. Việc học thường bắt đầu từ nhu cầu "muốn biết" nhưng để "biết được cái gì đó", người học chỉ cần vận dụng trí nhớ, nên thành quả đạt được ở mức biết là rất thấp và thường không mang lại giá trị tăng thêm cho người sở hữu cái biết ấy. Thường mục tiêu giáo dục không dừng ở việc dạy các tri thức thuộc mức "biết" này.

Ở tầng thấp nhất là HS *biết* được *kiến thức* qua sự truyền đạt của GV. Làm thế nào để thầy cô xác định được là HS biết? Cách đơn giản nhất là thử xem HS có *nhớ* hay không, hay các hoạt động liên quan đến kí ức như: mô tả, kể lại, đọc thuộc lòng...

– *Hiểu* (hay thông hiểu)

Sau khi đã biết, trình độ nhận thức phải được nâng cao lên đến tầng thứ hai. Đó là *hiểu thấu đáo*, vì rất nhiều trường hợp, HS học thuộc lòng và nhớ rất giỏi, nhưng vẫn không thực sự hiểu.

Hiểu được chuyện gì đó tức là bao hàm việc đã biết nó, nhưng ở mức cao hơn trí nhớ. Ở mức này, người học có khả năng chỉ ra ý nghĩa và mối liên hệ giữa các thông tin (hay khái niệm) mà họ đã biết. Khi phát biểu một định nghĩa nào đó, tức là người học đã biết đến khái niệm, nhưng để chứng tỏ hiểu, họ phải có khả năng giải thích được các khái niệm trong đó, minh hoạ bằng các ví dụ hay hình ảnh,

phát biểu lại (rephrase) định nghĩa đó dưới dạng khác mà không mất đi đặc trưng của khái niệm.

Để kiểm tra người học có hiểu khái niệm hay không, ta có thể yêu cầu người học chọn định nghĩa sát nhất với định nghĩa đã được học.

Làm thế nào để xác định được là HS hiểu? Bloom đề nghị kiểm tra sự hiểu thấu đáo của HS qua các hoạt động sau: tóm tắt nội dung, giải thích, trình bày lại bằng những từ khác, thuyết trình, thảo luận, nhận biết các yếu tố...

– *Ứng dụng* (vận dụng)

Ở tầng thứ ba là *ứng dụng*. Các từ khoá chính để kiểm tra trình độ nhận thức ở tầng thứ ba gồm có: ứng dụng (công thức hay bài học vào hoàn cảnh khác), chứng minh, giải quyết vấn đề, minh hoạ, tính toán, sử dụng, thí nghiệm...

Tri thức thuộc loại ứng dụng liên quan tới khả năng vận dụng kiến thức, biết sử dụng phương pháp, nguyên lí hay ý tưởng để giải quyết một vấn đề nào đó. Vấn đề được giải quyết ở đây phải khác (có khi là hoàn toàn mới) vấn đề đã được thảo luận trên lớp hay trong giáo trình.

Mục tiêu giáo dục dừng ở mức ứng dụng là những mục tiêu "thực dụng", mang lại giá trị cộng thêm cho người học vì các kiến thức có thể được đem ra áp dụng vào các vấn đề thực tiễn của người học.

Để đo lường khả năng ứng dụng, ta có thể sử dụng các bài thực hành hoặc kiểm tra các kĩ năng trong các bài trắc nghiệm (liệt kê các thủ tục, xem xét lỗi có thể phát sinh, lựa chọn giải pháp từ dữ kiện sẵn có...).

Ba trình độ biết, hiểu và vận dụng được xếp vào hạng trình độ nhận thức và tư duy thấp, thuộc loại cơ bản.

– *Phân tích:* Phân tích là khả năng chia nhỏ vấn đề thành các khái niệm thành phần có quan hệ hữu cơ với nhau để tìm hiểu bản chất của vấn đề. Với khả năng phân tích, người học đi đến bản chất của sự vật hay khái niệm, là tiền đề quan trọng để lấy chất liệu tổng hợp hoặc phê phán, từ đó đi tới sáng tạo cái mới.

– *Tổng hợp:* Tổng hợp là khả năng thu thập, kết hợp các thành phần rời rạc, vốn không bộc lộ rõ các mối liên kết, thành một chỉnh thể. Đây là mức cao hơn của tri thức. Hệ quả của phương pháp tổng hợp thường là các cải tiến, sản phẩm mới hoặc lí thuyết mới.

– *Đánh giá:* Đánh giá là khả năng đưa ra các phán xét hay – dở, tốt – xấu, tiến bộ – lạc hậu, phù hợp – không phù hợp... về các vật liệu, kĩ thuật, khái niệm hay phương pháp. Để có được sự đánh giá, thông thường người học phải có khả năng phân tích vấn đề để rõ ngọn ngành, tổng hợp và so sánh từ nhiều nguồn, từ đó đưa ra các nhận định cuối cùng. Đây là mức cao nhất của trí tuệ. Kết quả của đánh giá

thường làm phát lộ tri thức mới, phủ định tri thức đã biết, hoặc ít ra là tái khẳng định với các căn cứ xác đáng phương pháp hay vật liệu (materials) được nghiên cứu.

Ở tầng này người học phải có khả năng đưa ra những nhận xét, đánh giá, phê bình (tình huống, tác phẩm...), đưa ra những đề nghị, tiên đoán, chứng minh, và lập luận dựa trên những dữ kiện cụ thể đã được phân tích và tổng hợp ở hai tầng dưới.

Càng ở bậc học cao hơn thì yêu cầu về các mức tri thức cao hơn càng quan trọng. Các mục tiêu giáo dục ở bậc học phổ thông thường dừng ở hai mức Biết – Hiểu; ở bậc học thiên về thực hành (trung cấp, cao đẳng nghề) thì mục tiêu chủ yếu là Biết – Hiểu – Ứng dụng, bậc học đại học thường có thêm các mục tiêu ở mức Phân tích và có thể có Tổng hợp và Đánh giá ở một số môn học. Các khoá học sau đại học chủ yếu đặt mục tiêu thuộc hai mức cuối cùng trong thang phân loại Bloom. Một trong những mục tiêu phổ quát của giáo dục là khả năng giải quyết vấn đề (problem-solving), vấn đề càng phức tạp thì tri thức và kĩ năng yêu cầu để giải quyết càng cao cấp hơn. Khi đó, người học cần có khả năng phân tích sắc bén, tổng hợp tri thức một cách hệ thống, cũng như có khả năng phản biện và đánh giá để có thể đưa ra giải pháp tốt nhất.

Đến giữa thập niên 1990, giáo sư Lorin Anderson, một học trò của Bloom, cùng một số đồng nghiệp tu chỉnh bảng phân loại của Bloom. Bảng tu chỉnh này cũng tương tự như của Bloom, chỉ thay đổi hai tầng cuối cùng là đánh giá (tầng 5) và sáng tạo (tầng 6). Một đóng góp nữa trong bảng tu chỉnh là sử dụng các động từ thay cho các danh từ như trong bảng chính:

6	Sáng tạo
5	Đánh giá
4	Phân tích/tổng hợp
3	Áp dụng
2	Hiểu
1	Nhớ

Một cách vắn tắt, những câu hỏi kiểm tra cho các trình độ gồm có: (1) HS có thể nhắc lại những chi tiết, dữ kiện đã học? (2) HS có thể giải thích những ý tưởng hay khái niệm? (3) HS có thể sử dụng những kiến thức đã học trong tình huống mới? (4) HS có thể phân biệt được những phần tử khác nhau? (5) HS có thể bảo vệ một luận cứ hay phê bình? và (6) HS có thể tạo ra một sản phẩm mới hay đưa ra một quan điểm mới?

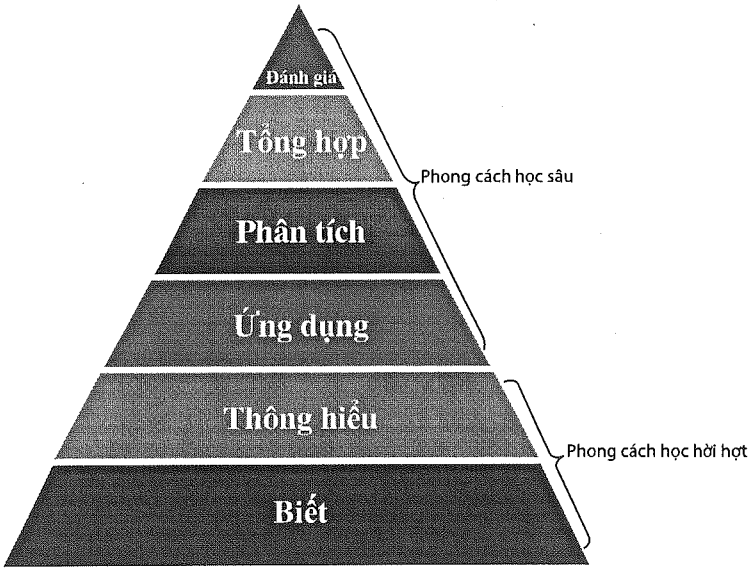
Điều khó khăn của việc áp dụng bảng phân loại vào công tác giảng dạy, có lẽ nằm ở ngay từng môn học. Trong một số môn học như Toán và Khoa học chẳng hạn, GV rất dễ dàng giảng dạy và hướng dẫn HS ở trình độ từ áp dụng lên đến phân tích và tổng hợp. Nhưng còn những môn thuộc về khoa học nhân văn, ví dụ như môn Lịch sử, làm thế nào để dạy HS áp dụng hay phân tích bài học lịch sử? Đó là những khó khăn và thách thức mà GV phải tìm ra cách thức để nâng bài giảng của mình lên trình độ 3, 4 và 5; ngoài ra còn phải kể đến áp lực GV phải kết thúc cho hết khối lượng "kiến thức" quá tải trong một niên học hay một học kì. Kết quả là, đa số nhà giáo, vì lí do này hay lí do khác, chọn cách giảng dạy ở bậc 1 và 2.

Bảng phân loại của Bloom (và bảng tu chỉnh của Anderson) chỉ là một công cụ giúp cho nhà giáo thực hiện đúng đắn và hữu hiệu chức năng của mình, còn dùng được nó hay không lại còn tuỳ vào mỗi người, và đó chính là thách thức lớn lao nhất trong thiên chức của nhà giáo để có thể dạy và nâng cao trình độ nhận thức – tuỳ theo kiến thức và trình độ – của HS ngay từ những lớp tiểu học.

– Phân loại Bloom và phong cách học tập:

Đối với người học, việc tiếp cận các mức trí năng ảnh hưởng trực tiếp tới phong cách học tập. Do vậy, GV cần định hướng phong cách học tập cho người học để họ đạt được thành quả cao hơn trong học tập.

Hình dưới đây mô tả hai phong cách học tập khác nhau khi người học tiếp nhận các loại tri thức khác nhau theo phân loại của Bloom. Theo đó, nếu chỉ quan tâm tới các tri thức thuộc loại Biết và Hiểu, người học đang tiếp cận hời hợt (surface learning), khó thành công trong phát triển năng lực bản thân; để thành công trong học tập, người học cần tiếp cận các mức độ tri thức cao hơn (phong cách deep-learning).



– *Một số yếu tố tác động tới sự hình thành khái niệm:*

+ Nhu cầu và mức độ hoạt động tích cực của người học.

+ Phương pháp giảng dạy của GV.

+ Nội dung chương trình học tập.

+ Năng lực nhận thức của HS.

Trước hết, có hình thành được các khái niệm cho người học hay không đòi hỏi người dạy phải tạo cho người học có nhu cầu học, mà nhu cầu học của người học một phần phụ thuộc vào chương trình đào tạo có tính ứng dụng cao, đáp ứng với ngành nghề đào tạo. Điều này một phần sẽ tạo điều kiện cho người học có ý thức với việc học vì nó có ý nghĩa đối với ngành nghề của mình trong tương lai. Nội dung giảng dạy vô cùng quan trọng trong việc cải tiến phương pháp giảng dạy, nội dung quy định đến phương pháp giảng dạy, nội dung nào thì phương pháp ấy. Vì thế, vấn đề chương trình và nội dung đào tạo các ngành học phải được đặt lên vị trí hàng đầu. Muốn vậy, phải xây dựng chương trình đào tạo một cách khoa học để đáp ứng yêu cầu đào tạo.

Thứ hai, để tạo ra nhu cầu học tập và tính tích cực học tập của người học thì vai trò của người dạy là vô cùng quan trọng. Người dạy phải ý thức được trách nhiệm giáo dục đào tạo là nhiệm vụ của mình, phải chủ động tích cực trong việc nâng cao trình độ và cải tiến phương pháp giảng dạy. Người dạy sẽ không thể thay đổi được phương pháp giảng dạy nếu như bản thân mình chưa phải là nhà chuyên môn giỏi. Do đó, chất lượng đội ngũ giảng dạy là điều kiện vô cùng cần thiết để đổi mới phương pháp đào tạo, nâng cao chất lượng giáo dục đại học hiện nay.

Thứ ba, vấn đề về phương pháp đánh giá cũng là nhân tố kích thích người học. Nếu người dạy kiểm tra, đánh giá người học một cách qua loa sẽ tạo sức ỳ lớn ở người học. Vì vậy, việc chấm bài của người học và đánh giá đúng trình độ của người học là cả vấn đề lớn, đòi hỏi một sự nỗ lực, nhiệt tình hết sức của đội ngũ giảng viên. Mặt khác, việc đánh giá người học hiện nay cũng cần phải hạn chế kiểm tra lí thuyết mà phải đi sâu vào vấn đề thực hành và ứng dụng thực tiễn nhiều hơn nữa.

3.5. Hình thành kĩ năng, kĩ xảo học

3.5.1. Hình thành kĩ năng học

– *Khái niệm:* Kĩ năng là khả năng vận dụng kiến thức (khái niệm, tri thức, phương pháp...) để giải quyết một nhiệm vụ mới.

– *Mối quan hệ giữa kiến thức và kĩ năng:* Sự vận dụng kiến thức chính là kĩ năng.

Để kiến thức là cơ sở của kĩ năng thì kiến thức phải phản ánh đầy đủ thuộc tính bản chất, được thử thách trong thực tiễn, tồn tại trong ý thức với vai trò là công cụ của hành động.

– *Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành kĩ năng:* khả năng phát hiện những thuộc tính, quan hệ vốn có trong nhiệm vụ hay bài tập để thực hiện một mục đích nhất định.

+ Nội dung của bài tập, nhiệm vụ đặt ra được trừu tượng hoá sẵn sàng hay bị che lấp bởi những yếu tố phụ làm chệch hướng tư duy có ảnh hưởng đến kĩ năng.

+ Khả năng khái quát đối tượng một cách toàn thể.

– *Sự hình thành kĩ năng trong dạy học:* là hình thành cho HS nắm vững một hệ thống các thao tác nhằm làm sáng tỏ những thông tin có trong bài tập, trong nhiệm vụ và đối chiếu chúng với những hành động cụ thể.

– *Khi hình thành những kĩ năng cần chú ý:*

+ Giúp cho HS biết cách tìm tòi để nhận xét ra yếu tố đã cho, yếu tố phải tìm và mối quan hệ giữa chúng.

+ Giúp HS hình thành mô hình khái quát để giải quyết các bài tập, các đối tượng cùng loại.

+ Xác lập được mối liên hệ giữa bài tập mô hình khái quát và các kiến thức tương xứng.

Ví dụ, HS cần hình thành các kĩ năng học sau: kĩ năng lập kế hoạch học tập, kĩ năng tìm kiếm và sử dụng tài liệu, kĩ năng nghe và ghi bài trên lớp, kĩ năng làm việc nhóm, kĩ năng thuyết trình, kĩ năng xử lí tình huống, kĩ năng ôn tập.

– *Hình thành một số kĩ năng học tập cơ bản:*

Kĩ năng học tập là tập hợp những hành động học tập như phân tích, mô hình hoá, khái quát hoá các đối tượng nhận thức bằng cách vận dụng những tri thức kinh nghiệm đã có để đạt được những kết quả học tập một cách thành thục.

Quy trình chung cho rèn luyện kĩ năng học tập có những bước sau đây:

+ Hướng dẫn quy trình thực hiện hành động, nghe giải thích về mục đích, ý nghĩa, tính chất bài luyện tập, điều kiện thực hiện.

+ Làm mẫu: người dạy thao tác mẫu, người học quan sát.

+ Người học xây dựng kế hoạch luyện tập.

+ Thực hành luyện tập.

+ Tự kiểm tra, đối chiếu những gì đã làm với thao tác mẫu, tìm ra thiếu sót, phân tích nguyên nhân và đưa ra cách thức khắc phục.

Quá trình luyện tập lặp đi lặp lại và hành động trở nên tự động hoá, hình thành những kĩ năng học tập cơ bản sau:

+ *Ra quyết định cái gì là quan trọng:* Phân biệt ý tưởng từ nguồn thông tin đa dạng bao gồm cả thông tin quan trọng và không quan trọng không phải dễ dàng, vì người học thường tập trung vào những chi tiết cuốn hút hay các ví dụ cụ thể do sự hấp dẫn của chúng. Ví dụ: người học hay nhớ những câu chuyện cười giáo viên kể mà không nắm được những điểm chính yếu mà người thầy nhấn mạnh. Tìm ý tưởng cốt lõi sẽ khó nếu thiếu những kiến thức nền tảng trong lĩnh vực và những thông tin mới cập nhật. Người thầy có thể gợi ý cho người học dựa vào các tín hiệu trong bài khoá như các tiêu đề, các từ in đậm, dàn ý và các chỉ báo khác để xác định khái niệm và ý tưởng chính.

+ *Làm tóm tắt:* Dạy HS làm tóm tắt theo các hướng dẫn sau:

• Bắt đầu làm các tóm tắt các đoạn ngắn, có tổ chức tốt, sau đó giới thiệu các đoạn khó hơn, dài hơn và ít được tổ chức.

• Đối với mỗi một bản tóm tắt yêu cầu người học chỉ ra câu chứa ý chính của mỗi đoạn, mỗi phần; xác định ý tưởng lớn bao trùm nhiều điểm riêng biệt; tìm các thông tin hỗ trợ ý chính, loại bỏ các thông tin thừa, chi tiết không cần thiết.

• Yêu cầu HS so sánh các tóm tắt và thảo luận ý tưởng mà họ cho là quan trọng.

+ *Gạch dưới, đánh dấu:* HS thường đánh dấu quá nhiều. Hãy yêu cầu họ đánh dấu có chọn lọc, chỉ chọn một câu cho một đoạn văn và sử dụng ngôn ngữ của mình để diễn tả ý tưởng, nối các ý chính đang đọc với những cái đã biết bằng cách vẽ biểu đồ hay mô tả mối quan hệ.

+ *Ghi chép tạo ra sự khác biệt* nếu:

• Ghi chép cho phép tập trung vào ý chính và sau này có thể giải mã được những gì đã ghi.

• Ghi chép chỉ tốt khi tóm lược được những ý tưởng, quan điểm, khái niệm và mối quan hệ chính yếu.

• Những HS có kĩ năng học tập còn dùng bản ghi cho những mục đích khác sau này mà không chỉ dùng bản ghi phục vụ thi cử.

3.5.2. Hình thành kĩ xảo học

– *Khái niệm:* Kĩ xảo là hành động đã được củng cố và tự động hoá.

– Đặc điểm của kĩ xảo:

+ Kĩ xảo không bao giờ thực hiện đơn độc, tách rời khỏi hành động có ý thức phức tạp. Bởi mỗi hành động có ý thức có nhiều kĩ xảo.

+ Ít có sự tham gia của ý thức.

+ Không nhất thiết phải theo dõi bằng mắt, mà kiểm tra bằng cảm giác – vận động.

+ Động tác thừa, phụ bị loại trừ, những động tác cần thiết ngày càng nhanh, chính xác và tiết kiệm.

+ Thống nhất giữa tính ổn định và linh hoạt: độ di chuyển cao.

– Để hình thành kĩ xảo cần đảm bảo các bước sau:

+ Làm cho HS hiểu về hành động; bằng các cách như: cho HS quan sát hành động mẫu, hướng dẫn, chỉ vẽ... Giúp HS nắm vững các thủ thuật then chốt từng câu, từng lúc và từng hoàn cảnh.

+ Luyện tập. Khi luyện tập, phải đảm bảo các yếu tố:

• Làm cho HS biết chính xác mục đích của luyện tập.

• Theo dõi thật chính xác của việc thực hiện, để sao cho không củng cố những sai sót, lệch lạc, biết đối chiếu, kiểm tra so với mô hình của hành động mẫu.

• Phải đủ số lần luyện tập; vì không đủ thì kĩ xảo không được củng cố vững chắc, dễ bị phá vỡ... Số lần luyện tập tuỳ thuộc vào đặc điểm tâm lí cá nhân HS.

• Bài tập phải là một hệ thống xác định, theo một sự kế tục hợp lí, có kế hoạch rõ ràng và phức tạp hoá dần.

• Quá trình luyện tập không được ngắt quãng trong một thời gian dài.

+ Tự động hoá: Hành động này có các tính chất sau:

• Bao quát hơn, bớt dần mục tiêu bộ phận.

• Tiết kiệm: lược bỏ động tác thừa, xuất hiện hiện tượng gộp động tác, những động tác chính được nổi bật.

• Điêu luyện, giảm dần sự tham gia của ý thức, có lúc không cần sự có mặt của ý thức.

• Tốc độ nhanh, chất lượng cao và duy trì kết quả đều đặn.

• Chuyển vào một khâu của hành động phức tạp và đạt tiêu chuẩn nhuần nhuyễn cao.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Nêu khái niệm hoạt động học, đặc điểm của hoạt động học.
2. Trình bày việc hình thành hoạt động học dựa theo cấu trúc hoạt động của A.N. Leonchev.
3. Trình bày những ứng dụng của lí thuyết hành vi trong dạy học.
4. Phân tích những ứng dụng của Tâm lí học Gestalt trong việc hình thành mô hình học tập thông hiểu và học tập giải quyết tình huống.
5. Phân tích ứng dụng của thuyết Liên tưởng trong dạy học.
6. Phân tích quan điểm dạy học theo thuyết Kiến tạo.
7. Nêu khái niệm khái niệm và sự hình thành khái niệm cho HS.
8. Hiểu khái niệm theo Bloom là như thế nào?
9. Trình bày sự hình thành kĩ năng học. Những kĩ năng học tập nào cần hình thành ở người học?
10. Trình bày sự hình thành kĩ xảo học.
11. Phân tích các quy luật của hoạt động học.

Chương 4

CƠ SỞ TÂM LÍ HỌC CỦA HOẠT ĐỘNG DẠY

Trong dạy học, hoạt động học kết hợp hữu cơ với hoạt động dạy, tạo thành chỉnh thể hoạt động dạy học. Vì vậy, chương 4 cùng với chương 3 tạo thành cơ sở tâm lí học của hoạt động dạy học.

Phần đầu của chương là những kiến thức rất cơ bản về hoạt động dạy học. Phần này có hai nội dung tương đối độc lập với nhau. Nội dung thứ nhất đề cập tới những vấn đề cơ bản của hoạt động dạy như khái niệm, chức năng, cấu trúc của hoạt động học. Nội dung thứ hai giới thiệu một số lí thuyết tâm lí về dạy học: thuyết Kiến tạo của J. Piaget, thuyết Lịch sử – văn hoá về các chức năng tâm lí cấp cao của L.X. Vưgotxki. Các lí thuyết được giới thiệu trong chương này kết hợp với các lí thuyết ở chương 3, tạo thành cơ sở lí luận của các hoạt động dạy học trong nhà trường.

Các phần tiếp theo của chương đề cập tới mối quan hệ giữa dạy học (dạy và học): Dạy học với sự phát triển hoạt động nhận thức của HS (nhận thức cảm tính: cảm giác và tri giác; nhận thức lí tính: tư duy và tưởng tượng); quan hệ giữa dạy học với sự phát triển các loại trí tuệ của HS; các phương pháp đo lường và chẩn đoán trí tuệ HS trong dạy học; sự khác biệt giữa các cá nhân HS trong dạy học. Quan hệ giữa dạy học với trí nhớ của HS; cách ghi nhớ, gìn giữ và khôi phục trí nhớ; sự quên và cách chống quên trong học tập.

Phần còn lại của chương đề cập tới vấn đề quan trọng trong hoạt động dạy học của người GV: vấn đề kiểm tra, đánh giá HS trong dạy học. Nội dung được đề cập trong phần này là khái niệm đánh giá, chức năng của đánh giá, các loại đánh giá và các phương pháp đánh giá phổ biến hiện nay; đồng thời, đặt ra vấn đề tâm lí của HS và GV trong đánh giá.

4.1. Hoạt động dạy học

4.1.1. Khái niệm hoạt động dạy

Để tồn tại và phát triển, xã hội phải truyền lại cho thế hệ sau những kinh nghiệm đã được các thế hệ trước sáng tạo và tích luỹ, tức là phải dạy. Cùng với sản xuất, việc dạy thế hệ sau là hai phương thức cơ bản để xã hội tồn tại và phát triển.

Dạy là sự truyền lại của thế hệ trước cho thế hệ sau những kinh nghiệm mà xã hội đã sáng tạo và tích luỹ được qua các thế hệ.

Trước kia, khi nhà trường chưa xuất hiện, việc dạy học được kết hợp với các hoạt động khác, tức là người lớn truyền lại cho thế hệ sau các kinh nghiệm thông qua các hoạt động khác. Chẳng hạn, người nông dân truyền lại cho con những kinh nghiệm sản xuất đã tích luỹ được, thông qua việc hướng dẫn trực tiếp các hoạt động thực tiễn ngay trên cánh đồng: cày, cấy, chăm bón, thu hoạch và chế biến nông sản. Bác thợ cả truyền lại cho người học việc kinh nghiệm và kĩ năng lao động nghề nghiệp của mình ngay trên công trường, trong xưởng thủ công, ngay trong quá trình trực tiếp sản xuất, tạo ra sản phẩm... Người mẹ truyền lại cho con gái kinh nghiệm của mình về may vá, nội trợ và cách ứng xử với các thành viên trong gia đình cũng như ngoài xã hội, thông qua hướng dẫn trực tiếp con làm những việc tương ứng. Phương thức truyền thụ như vậy được gọi là *phương thức dạy kết hợp.*

Khi nhà trường xuất hiện, việc dạy chủ yếu được thực hiện theo phương thức nhà trường. Trong đó, hoạt động dạy và hoạt động học là các hoạt động chuyên biệt, đặc thù của người dạy và của người học. Hai hoạt động này kết hợp hữu cơ với nhau tạo thành hoạt động dạy học.

Dạy theo phương thức nhà trường là sự truyền thụ những tri thức khoa học, những kĩ năng và phương pháp hành động, thông qua hoạt động chuyên biệt của xã hội: hoạt động dạy. Có thể gọi vắn tắt, dạy theo phương thức nhà trường là hoạt động dạy học.

Hoạt động dạy là hoạt động của người được đào tạo nghề dạy học (GV), trong đó người dạy (GV, giảng viên) sử dụng các phương pháp, phương tiện đặc thù để định hướng, trợ giúp, tổ chức và điều khiển hoạt động học của người học nhằm giúp họ lĩnh hội nền văn hoá xã hội, tạo ra sự phát triển tâm lí, năng lực người, hình thành và phát triển nhân cách.

Từ định nghĩa trên có thể rút ra một số điểm về hoạt động dạy trong nhà trường:

– *Thứ nhất:* Hoạt động dạy trong nhà trường là hoạt động nghề, mang tính chuyên nghiệp. Người dạy (GV, giảng viên) phải là người được đào tạo theo một trình độ nhất định.

– *Thứ hai:* Mục đích cuối cùng của hoạt động dạy không phải là hướng đến làm thay đổi người dạy mà hướng đến phát triển người học thông qua việc tổ chức cho người học tiến hành các hoạt động học, tuỳ theo nội dung và các tình huống học tập khác nhau.

– *Thứ ba:* Hoạt động dạy không phải là hoạt động độc lập như các hoạt động khác. Hoạt động dạy bao giờ cũng kết hợp chặt chẽ với hoạt động học tạo thành hoạt động kép: hoạt động dạy và hoạt động học. Trong dạy học hiện đại, hoạt động học được thay đổi về bản chất so với dạy học truyền thống; do đó, hoạt động dạy cũng được thay đổi về chức năng và tính chất.

– *Thứ tư:* Nhìn một cách khái quát thì hoạt động dạy của GV được cấu thành bởi ba yếu tố chính là nội dung, phương pháp và tổ chức. Ba yếu tố này chi phối hoạt động dạy của GV; trong đó, nội dung chương trình là yếu tố có tính pháp quy, không được phép thay đổi, còn GV có thể chủ động điều khiển phương pháp và hình thức tổ chức dạy học sao cho hoạt động dạy đạt hiệu quả cao nhất.

4.1.2. Chức năng của hoạt động dạy học

Chức năng xã hội bao trùm của hoạt động dạy là tổ chức hoạt động của người học, qua đó phát triển người học theo mục tiêu đã định. Để thực hiện được chức năng khái quát trên, hoạt động dạy có các chức năng bộ phận:

– *Chức năng định hướng cho người học*, bao gồm cả việc xác định mục đích, mục tiêu dạy học, được thể hiện trong chương trình, môn học, bài học... và định hướng hành động học của người học trong một quá trình dạy học cụ thể.

– *Chức năng uỷ thác*, là chức năng xây dựng nội dung, môi trường học tập cho người học. Đây là chức năng cơ sở của hoạt động dạy trong dạy học hiện đại. Chức năng này thể hiện qua việc người dạy phân tích đối tượng mà người học cần phải đạt được sau khi học (cái mà xã hội phải truyền thụ, người học phải chiếm lĩnh) và thể hiện chúng vào trong các tài liệu học tập như sách giáo khoa, giáo trình, các tập bài giảng, các tình huống dạy học. Nói rộng ra, người dạy tạo ra nội dung, môi trường học tập, mà ở đó, người học có thể tác động vào, làm bộc lộ và tiếp nhận được đối tượng học.

– *Chức năng kích thích, động viên, làm nảy sinh nhu cầu, tạo động cơ, phát triển hứng thú học tập của người học*. Thông qua các hành động động viên, khuyến khích, thúc đẩy và trách phạt hướng đến người học, người dạy làm nảy sinh ở người học nhu cầu, động cơ học, phát triển hứng thú học tập.

– *Chức năng trợ giúp và tham vấn, giúp đỡ người học*. Người dạy giống như bà đỡ cho sản phụ. Trong điều kiện bình thường, việc sinh con là của bà mẹ, còn bà đỡ có vai trò trợ giúp, chứ không thể thay thế. Trong dạy học cũng vậy, việc học là hoàn toàn của người học, HS phải tự tạo ra kết quả học tập của mình, dưới sự trợ giúp của người dạy.

– *Chức năng tổ chức hành động học của người học*. Đây là chức năng trung tâm, đặc biệt đối với người học còn nhỏ tuổi hoặc gặp nhiều khó khăn trong việc tự tổ chức hoạt động học. Trong học tập, điều có ý nghĩa quyết định là người học phải biết tổ chức hoạt động học của mình. Nói cách khác, trong dạy học câu hỏi *học như thế nào quan trọng hơn học cái gì*? Trong khi đó, hoạt động này chưa có ở người học ngay từ đầu. Nó được hình thành và được tổ chức một cách có khoa học trong suốt quá trình học tập, đặc biệt ở trường phổ thông. Điều này người học không thể tự mình giải quyết mà phải có sự hướng dẫn của người dạy.

Vì vậy, việc hướng dẫn người học hình thành cho mình hoạt động học và tổ chức được việc học của mình một cách khoa học là chức năng quan trọng nhất của người dạy trong dạy học hiện đại.

– *Chức năng kiểm soát.* Bất kì một hoạt động nào cũng cần phải có sự kiểm soát. Hoạt động dạy học cũng đòi hỏi phải có sự kiểm soát, để củng cố những việc làm phù hợp và khắc phục việc chưa phù hợp. Việc kiểm soát được thực hiện nhờ sự trao đổi thông tin hai chiều người dạy – người học, thông qua sự đánh giá của người dạy và tự đánh giá của người học cũng như các thông tin đánh giá khác.

– *Chức năng đánh giá.* Trong các hệ thống dạy học đơn giản, ở trình độ thấp, nội dung dạy học chưa phong phú thì việc đánh giá chưa được coi trọng và thường được gắn vào các hoạt động khác trong dạy học. Tuy nhiên, trong dạy học hiện đại, việc đánh giá được tách khỏi các hoạt động khác và trở thành một hoạt động độc lập, có chức năng riêng.

– *Chức năng điều chỉnh*, bao gồm điều chỉnh cả hoạt động dạy và hoạt động học.

Dạy học là quá trình tự điều chỉnh để thích ứng với yêu cầu của đổi mới mục tiêu, nội dung dạy học của nhà trường. Việc tự điều chỉnh của hoạt động dạy được thực hiện thông qua điều chỉnh hệ thống hành động dạy của người GV trong hoạt động dạy.

4.1.3. Cấu trúc hoạt động dạy

Vận dụng lí thuyết hoạt động tâm lí của nhà tâm lí học Nga A.N. Leonchev (1903 – 1979) vào việc xem xét cấu trúc hoạt động dạy sẽ xác định được cấu trúc của hoạt động dạy của GV (xem mô hình cấu trúc hoạt động ở chương 2).

Hãy quan sát tình huống rất phổ biến trong dạy học:

Cô giáo N. là GV dạy môn Lịch sử lớp 8. Cô xác định mục đích cuối cùng của mình là: HS hình thành và phát triển các kiến thức về lịch sử, hứng thú môn học và tích cực tìm hiểu, sưu tầm các sự kiện lịch sử, văn hoá của quê hương... Để đạt được mục đích của mình, cô đã tiến hành nhiều hành động phục vụ cho

các tiết dạy của mình như sưu tầm và đọc các tài liệu về lịch sử, văn hoá; sưu tầm và làm các đồ dùng trực quan như tranh ảnh, sơ đồ, sa bàn...; thiết kế các bài dạy theo phương pháp mới, có sự hỗ trợ của công nghệ thông tin; chia các nhóm HS và giao nhiệm vụ học tập cho các em; tổ chức cho các em trao đổi, thảo luận, sưu tầm và phân tích các sản phẩm lịch sử... Trong các hành động, cô N. đều tiến hành các thao tác cụ thể, với một quy trình chặt chẽ và cẩn thận. Vì thế, các tiết dạy của cô đều hấp dẫn, lôi cuốn HS. Nhờ đó, mục đích cuối cùng của cô đã đạt được.

Có thể phân tích hoạt động dạy môn Lịch sử của cô giáo N. theo hai góc độ: góc độ *tâm lí* và góc độ *kĩ thuật.*

4.1.3.1. Theo góc độ tâm lí

Cô giáo N. có động cơ dạy rất rõ ràng (trong thực tiễn có thể diễn đạt bằng thuật ngữ *mục đích cuối cùng*) đó là "*hình thành và phát triển ở HS các kiến thức về lịch sử, có thái độ hứng thú môn học và hành động tích cực tìm hiểu, sưu tầm các sự kiện lịch sử, văn hoá của quê hương*". Để đạt được mục đích cuối cùng này, cô N. phải đạt được các *mục đích bộ phận* (mục tiêu cụ thể). Mỗi mục đích bộ phận có vị trí, vai trò, chức năng cụ thể để cô N. đạt được mục đích cuối cùng. Các mục tiêu cụ thể cần đạt được như: giúp HS hiểu được các đặc trưng của từng thời kì lịch sử, nắm được các đơn vị kiến thức cần thiết... các mục tiêu này được thể hiện trong mục tiêu của từng bài giảng. Trong quá trình làm việc cần có các tài liệu lịch sử; có các sơ đồ, bản đồ, sa bàn; có bài giảng được thiết kế theo các phương pháp hiện đại; có bản kế hoạch tổ chức lớp học và bản thiết kế các hoạt động của HS; có các câu hỏi gợi mở và các phương án giúp đỡ HS trong thảo luận... Nghĩa là cần có các phương tiện nhất định để đạt được mục tiêu. Như vậy, về phương diện tâm lí, hoạt động dạy của cô N. có cấu trúc bao gồm:

Động cơ dạy → Mục đích dạy → Phương tiện đạt mục đích

– *Động cơ dạy* là đối tượng mà hoạt động dạy hướng tới, nhằm chiếm được nó, để thoả mãn nhu cầu dạy học của người GV. Động cơ dạy có chức năng kích thích, hấp dẫn người GV đến với nó. Trong trường hợp của cô giáo N., động cơ dạy của cô chính là những *kiến thức về lịch sử, thái độ hứng thú môn học và hành động tích cực tìm hiểu, sưu tầm các sự kiện lịch sử, văn hoá quê hương* mà cô sẽ hình thành ở HS. Chính những điều nêu trên kích thích cô N. dạy học.

– *Mục đích dạy* là đối tượng mà người GV nhận thấy cần phải chiếm được nó, để qua đó thực hiện được động cơ dạy của mình. Mục đích dạy học có chức năng là phương tiện, hướng dẫn người GV đạt tới động cơ dạy. Trong trường hợp của cô giáo N. các sa bàn, sơ đồ, các giáo án, các phương pháp, phương tiện dạy học... mà cô N. thấy cần phải có để dạy môn Lịch sử chính là các mục đích mà cô N. cần đạt được.

– *Phương tiện dạy* là đối tượng mà người GV phải có để thực hiện được các mục đích dạy. Các phương tiện đóng vai trò công cụ dẫn truyền GV, để qua đó thực hiện được mục đích của mình. Phương tiện dạy học có chức năng là cơ cấu kĩ thuật để người GV đạt tới mục đích dạy của mình. Trong trường hợp của cô giáo N. các thao tác làm ra sa bàn, thiết kế bài dạy, thao tác sử dụng các phương pháp, đồ dùng dạy học... mà cô N. tiến hành chính là phương tiện để cô đạt tới mục đích dạy của mình.

Điều đáng lưu ý là các đơn vị như *động cơ, mục đích* hay *phương tiện dạy* của cô N, về nguồn gốc, chúng không có sẵn ở cô N, mà ở bên ngoài cô giáo, ở trong các tài liệu, di tích lịch sử... tức là ở những nơi mà cô giáo N. phải chiếm lĩnh. Vì vậy, về nguồn gốc và bản chất, động cơ, mục đích và phương tiện của hoạt động dạy là những cái ở bên ngoài người dạy. *Quá trình dạy thực chất là quá trình GV hiện thực hoá động cơ, mục đích và phương tiện dạy của mình.* Chuyển chúng từ bên ngoài thành bên trong.

4.1.3.2. Theo góc độ kĩ thuật

Xét về biểu hiện bên ngoài, để thực hiện được động cơ dạy, tức là thực hiện được mục đích cuối cùng là hình thành ở HS các tri thức và thái độ, kĩ năng tích cực về lịch sử, GV cần tiến hành các *hành động* (thiết kế, tổ chức, nhận thức, điều chỉnh; tập hợp các tài liệu, chuẩn bị đồ dùng dạy học (sơ đồ, sa bàn...); thiết kế bài học cho HS; phân chia nhóm HS; chuẩn bị các phương pháp tổ chức hoạt động học của HS; chuẩn bị câu hỏi...). Mỗi hành động được tạo thành bởi tập hợp các *thao tác* tương ứng với các phương tiện đã có. Để triển khai các hành động trên, GV phải tiến hành các thao tác nghiệp vụ như thao tác sưu tầm tài liệu; đọc, phân tích, tổng hợp tài liệu; sử dụng các biện pháp, các kĩ thuật dạy học... Mỗi thao tác kĩ thuật trong dạy học đóng vai trò là phương tiện kĩ thuật để thực hiện hành động dạy.

Như vậy, về phương diện kĩ thuật, hoạt động dạy có các đơn vị:

Hoạt động dạy → Hành động dạy → Thao tác dạy

Kết hợp mặt tâm lí và mặt kĩ thuật của hoạt động dạy ta có cấu trúc chung của hoạt động dạy như sau:

Hoạt động học	↔	Động cơ học		
↕		↕		
Hành động học	↔	Mục đích học	+ Hoàn cảnh cụ thể	= Nhiệm vụ học
↕		↕		
Thao tác học	↔	Phương tiện học		

Tóm lại, *hoạt động dạy là hệ thống hành động, hệ thống thao tác dạy tương tác với nhau.* Việc triển khai các thao tác dạy luôn phải tính đến các yếu tố khách quan, tính đến hoàn cảnh cụ thể, trong môi trường nhất định. Sự kết hợp các thao tác với hoàn cảnh cụ thể diễn ra các thao tác tạo thành các nhiệm vụ dạy hay hệ thống việc làm của GV trong hoạt động dạy.

Mỗi hành động, thao tác hay nhiệm vụ dạy là *một nhịp cầu*, là *bộ phận, phương tiện* để người thầy giáo đạt được mục tiêu cuối cùng. Điều này giống người bộ hành phải vượt qua các đoạn đường để đến đích cuối cùng, người thợ mộc hay người công nhân phải làm ra các chi tiết để tạo ra sản phẩm trọn vẹn.

Từ cấu trúc của hoạt động dạy nêu trên, khi triển khai hoạt động dạy, người GV cần phải trả lời các câu hỏi sau:

– Việc dạy của GV được kích thích bởi động cơ nào?

– Mục đích dạy của GV trong tiết dạy, bài dạy là gì?

– Nội dung dạy của GV có thoả mãn được nhu cầu học của HS không?

– Cách dạy và các phương tiện dạy của GV có phù hợp với mục đích và nội dung đề ra? Có đảm bảo là phương tiện sắc bén và linh hoạt để giúp GV thực hiện được các mục tiêu cụ thể và mục tiêu cuối cùng của hoạt động dạy?

– Hoàn cảnh, điều kiện cụ thể, trong đó diễn ra các hành động, các thao tác dạy của GV như thế nào?

4.1.4. Hệ thống việc làm (nhiệm vụ) của người giáo viên

Hoạt động dạy, cuối cùng phải được thể hiện bằng hệ thống việc làm của người GV trong dạy học.

Hệ thống việc làm của người dạy rất phong phú, linh hoạt và tuỳ thuộc vào các yếu tố: (1) Quan hệ, chức năng và vị thế của người dạy trong sự tương tác với người học: GV chi phối, làm chủ hoạt động học của HS hay HS làm chủ hoạt động của mình; (2) Lĩnh vực khoa học cần dạy cho HS: Hình thành ở HS kiến thức khoa học, kĩ năng hành động hay phát triển năng lực ở HS; (3) Môi trường kinh tế – xã hội – văn hoá – khoa học trong đó diễn ra quá trình dạy học và các điều kiện phục vụ cho hoạt động dạy và học. Tuy nhiên, xét tổng thể, hệ thống việc làm của người dạy tập trung vào các nội dung sau:

– *Xác định mục tiêu dạy học:* Xác định mục tiêu chung, mục tiêu dạy học cụ thể. Trả lời câu hỏi: Hoạt động dạy hướng tới cái gì?

– *Thiết kế nội dung học tập,* soạn thảo chương trình môn học, bài học, SGK, tài liệu dạy và học, các tình huống học tập cho người học... Tức là tạo ra các điều kiện học tập cho HS.

– *Tổ chức các hành động học* của người học trong các hình thức và tình huống học tập khác nhau, với các phương pháp và phương tiện phù hợp.

+ Các hành động tham dự, tham vấn, trao đổi, lắng nghe, chia sẻ với người học.

+ Các hành động lôi cuốn, hấp dẫn, kích thích, củng cố, động viên, trách phạt... của người dạy đối với người học.

+ Các hành động kiểm soát: thu thập và xử lí thông tin phản hồi, soạn thảo và quản lí tài liệu, hồ sơ...

– *Đánh giá, kiểm tra, thanh tra dạy học.*

– *Các hành động điều chỉnh vi mô và vĩ mô:* chỉnh lí, cải tiến, cải cách (mục tiêu, nội dung chương trình, phương pháp dạy học)...

4.2. Dạy học và sự phát triển nhận thức của học sinh

4.2.1. Khái niệm nhận thức

4.2.1.1. Định nghĩa nhận thức

Nhận thức là một trong ba mặt hoạt động tâm lí cơ bản của cá nhân: Nhận thức – Thái độ – Hành động. Trong quá trình hoạt động, con người phải phản ánh được đối tượng và môi trường xung quanh, tức là phải nhận thức.

Nhận thức là hoạt động tâm lí của cá nhân, tác động đến đối tượng, qua đó hình thành trong đầu óc chủ thể các cảm giác, hình ảnh, biểu tượng hay khái niệm về đối tượng. Nói ngắn gọn, nhận thức là hoạt động giúp chủ thể nhận ra và sáng tỏ về bản chất, quan hệ và quy luật vận động của đối tượng để từ đó có thái độ và hành động đúng đắn; là quá trình chủ thể sử dụng các hành động, các giác quan, các thao tác trí óc để làm sáng tỏ đối tượng, tạo ra các cảm giác, hình ảnh, biểu tượng, khái niệm về đối tượng đó.

Hoạt động nhận thức của cá nhân được xem xét theo hai góc độ: các quá trình nhận thức và sự phát triển các cấu trúc nhận thức.

4.2.1.2. Các quá trình nhận thức

Hoạt động nhận thức bao gồm nhiều quá trình phản ánh đối tượng với nhiều mức độ khác nhau. Mức thấp là chủ thể sử dụng các giác quan (mắt – thị giác, mũi – khứu giác, tai – thính giác, da – xúc giác, lưỡi – vị giác) tác động lên chủ thể và chuyển vào hệ thần kinh để tạo ra các hình ảnh, các biểu tượng cảm tính về đối tượng – *nhận thức cảm tính.* Mức độ cao là *nhận thức lí tính,* tức là sự tác động gián tiếp của chủ thể lên đối tượng, thông qua các hình ảnh, các biểu tượng cảm tính để tạo ra các khái niệm, phản ánh bản chất, các mối liên hệ phổ biến và quy luật vận động của đối tượng. Để có các khái niệm về đối tượng, chủ thể phải tiến hành các *thao tác tư duy, tưởng tượng.*

a) Nhận thức cảm tính

Nhận thức cảm tính là mức thấp của hoạt động nhận thức, bao gồm hai hoạt động rất khó tách bạch nhau trong thực tiễn: *cảm giác* và *tri giác.*

** Cảm giác*

Cảm giác là mức khởi đầu của một hoạt động nhận thức của cá nhân, là sự tiếp xúc ban đầu của từng giác quan đến đối tượng nhận thức. Kết quả là tạo ra các *cảm giác riêng* về màu sắc, hình dáng, mùi vị, âm thanh... của đối tượng. Trong nhận thức, mỗi giác quan có chức năng đặc thù, không thay thế được bởi các giác quan khác, giống như các cửa vào của một toà nhà:

– *Thị giác* tiếp nhận ánh sáng, tạo ra hình dáng của đối tượng.

– *Thính giác* tiếp nhận âm thanh.

– *Khứu giác* tiếp nhận mùi của đối tượng.

– *Xúc giác* tiếp nhận lực tác động của đối tượng.

– *Vị giác* tiếp nhận vị của đối tượng.

Cảm giác tuy chưa tạo ra cho chủ thể một hình ảnh trọn vẹn về đối tượng nhưng nó cung cấp cho chủ thể các "vật liệu" nhận thức về đối tượng, nên cảm giác có ý nghĩa quyết định đến toàn bộ quá trình và chất lượng nhận thức của chủ thể.

Ở cá nhân, nếu một giác quan nào đó bị khuyết hoặc bị kém thì kênh thông tin ban đầu về đối tượng sẽ bị khiếm khuyết, việc nhận thức đối tượng sẽ không trọn vẹn. Trong những trường hợp như vậy, chủ thể phải có sự bù đắp của các giác quan khác. Ngược lại, nếu một giác quan nào đó phát triển tốt, là cơ sở để hình thành và phát triển năng khiếu, tài năng (tài năng âm nhạc – sự phát triển của thính giác, năng khiếu hội hoạ – thị giác; năng khiếu múa, vận động – các cơ quan vận động)... Do đó, trong dạy học, việc bảo vệ, duy trì, phát hiện, phát triển và luyện tập cách sử dụng các giác quan của HS là rất quan trọng.

** Tri giác*

Tri giác là mức độ nhận thức cao hơn cảm giác, đó là sự kết hợp các giác quan trong hoạt động nhận thức, nhờ đó tạo ra phức hợp các cảm giác, hình thành ở chủ thể *hình ảnh trọn vẹn về dáng vẻ của đối tượng.* Chẳng hạn, một em bé lần đầu tiên được tiếp xúc với quả cam, nếu chỉ nhìn thoáng qua bằng mắt, em bé sẽ có cảm giác về màu sắc của nó; nếu nhắm mắt và để quả cam trên tay, em có cảm giác về độ nặng của nó... nhưng kết hợp với nhìn, ăn, ngửi.. thì em bé sẽ có hình ảnh tri giác về quả cam.

Trong nhận thức cảm tính, để có được các cảm giác, chỉ cần có sự tương tác giữa các giác quan với đối tượng, nhưng để có hình ảnh trọn vẹn về đối tượng

(hình ảnh tri giác) thì không chỉ có các giác quan mà còn phải có sự tham gia của kinh nghiệm, ngôn ngữ và tư duy.

** Các quy luật của nhận thức cảm tính*

Nhận thức cảm tính hoạt động theo một số quy luật nhất định:

– Quy luật của cảm giác:

+ Quy luật ngưỡng cảm giác

Muốn có cảm giác thì phải có kích thích tác động vào các giác quan và kích thích đó phải đạt tới một giới hạn nhất định. Giới hạn mà ở đó kích thích gây ra được cảm giác gọi là ngưỡng cảm giác. Cảm giác có hai ngưỡng: ngưỡng cảm giác phía dưới và ngưỡng cảm giác phía trên. *Ngưỡng cảm giác phía dưới* là cường độ kích thích tối thiểu đủ để gây ra cảm giác. Khả năng cảm nhận được kích thích này gọi là độ nhạy cảm của cảm giác. *Ngưỡng cảm giác phía trên* là cường độ kích thích tối đa mà ở đó vẫn còn gây được cảm giác. Phạm vi giữa ngưỡng dưới và ngưỡng trên gọi là vùng cảm giác được. Trong đó có một vùng phản ánh tốt nhất. Chẳng hạn: Cảm giác nghe với sóng âm thanh từ 16Hz – 2 vạn Hz thì nghe được, trong đó vùng phản ánh tốt nhất là 1000Hz. Cảm giác còn phản ánh sự khác nhau giữa các kích thích, nhưng kích thích phải có tỉ lệ chênh lệch tối thiểu về cường độ hay tính chất thì ta mới cảm thấy có sự khác nhau giữa hai kích thích; Đó gọi là *ngưỡng sai biệt:*

+ Quy luật thích ứng của cảm giác

Thích ứng là khả năng thay đổi độ nhạy cảm của cảm giác cho phù hợp với sự thay đổi của cường độ kích thích. Sự thích ứng diễn ra theo quy luật sau: Cường độ kích thích tăng thì độ nhạy cảm giảm; cường độ kích thích giảm thì độ nhạy cảm tăng. Quy luật thích ứng có ở tất cả các loại cảm giác, nhưng mức độ thích ứng khác nhau. Có loại cảm giác thích ứng nhanh như cảm giác nhìn, cảm giác ngửi, nhưng có loại cảm giác chậm thích ứng như cảm giác nghe, cảm giác đau. Khả năng thích ứng của cảm giác có thể thay đổi và phát triển do rèn luyện và tính chất nghề nghiệp.

+ Quy luật về sự tác động qua lại giữa các cảm giác

Các cảm giác của con người không tồn tại một cách biệt lập, tách rời mà luôn tác động qua lại lẫn nhau. Sự tác động ấy diễn ra theo quy luật: Sự kích thích yếu lên một cơ quan phân tích này sẽ làm tăng độ nhạy cảm của một cơ quan phân tích kia; một kích thích mạnh lên một cơ quan phân tích này sẽ làm giảm độ nhạy cảm của một cơ quan phân tích kia. Sự tác động lẫn nhau giữa các cảm giác có thể diễn ra đồng thời hay nối tiếp trên những cảm giác cùng loại hay khác loại. Sự thay đổi của một kích thích cùng loại xảy ra trước đó hay đồng thời gọi là sự tương phản

trong cảm giác. Có hai loại tương phản: tương phản nối tiếp và tương phản đồng thời.

– *Quy luật của tri giác:*

Hoạt động tri giác của cá nhân có nhiều quy luật được ứng dụng rộng rãi trong dạy học. Dưới đây là một số quy luật phổ biến:

+ Quy luật về tính đối tượng của tri giác

Tri giác bao giờ cũng phải có đối tượng để phản ánh. Hình ảnh trực quan mà tri giác đem lại bao giờ cũng thuộc về một sự vật, hiện tượng của thế giới bên ngoài. Hình ảnh của tri giác phản ánh chính đặc điểm, tính chất của đối tượng mà con người tri giác. Nhờ mang tính đối tượng mà hình ảnh của tri giác là cơ sở định hướng và điều chỉnh hành vi, hoạt động của con người cho phù hợp với thế giới khách quan.

+ Quy luật về tính ý nghĩa của tri giác

Khi tri giác, chúng ta không chỉ tạo ra được hình ảnh trọn vẹn về sự vật, hiện tượng mà còn có thể chỉ ra được ý nghĩa của sự vật, hiện tượng đó. Tức là chủ thể tri giác có thể gọi tên, phân loại, biết được công dụng của sự vật, hiện tượng và khái quát nó trong một từ xác định. Tính ý nghĩa của tri giác gắn liền với tính trọn vẹn. Tri giác càng đầy đủ các thuộc tính cơ bản bề ngoài của đối tượng thì gọi tên đối tượng càng chính xác.

+ Quy luật về tính lựa chọn của tri giác

Tri giác của con người không thể đồng thời phản ánh các sự vật, hiện tượng đa dạng tác động mà chỉ lựa chọn một vài sự vật trong vô vàn các sự vật, hiện tượng đang tác động là đối tượng tri giác, còn các sự vật, hiện tượng khác được coi là bối cảnh. Khả năng tách đối tượng ra khỏi bối cảnh xung quanh để phản ánh đối tượng đó một cách hiệu quả hơn nói lên tính lựa chọn của tri giác. Tính lựa chọn của tri giác phụ thuộc vào:

• Mục đích cá nhân. Do đó sự lựa chọn của tri giác không có tính cố định, vai trò của đối tượng và bối cảnh có thể thay đổi cho nhau tuỳ thuộc vào mục đích cá nhân và điều kiện xung quanh khi tri giác. Một vật lúc này là đối tượng, lúc khác có thể là bối cảnh và ngược lại.

• Đối tượng tri giác: Đối tượng càng nổi bật, sinh động, càng có sự khác biệt lớn với bối cảnh thì tri giác càng dễ dàng, đầy đủ. Ngược lại, đối tượng ít có sự khác biệt lớn với bối cảnh, thậm chí hoà lẫn với bối cảnh thì tri giác đối tượng sẽ khó khăn.

• Điều kiện quan sát: khoảng cách, ánh sáng...

• Hứng thú, kinh nghiệm, kiến thức.

+ Quy luật tính ổn định của tri giác

Điều kiện tri giác một sự vật, hiện tượng nào đó có thể thay đổi (vị trí trong không gian, khoảng cách, độ chiếu sáng...) song chúng ta vẫn tri giác được sự vật, hiện tượng đó như là sự vật, hiện tượng ổn định về hình dạng kích thước, màu sắc... Hiện tượng này nói lên tính ổn định của tri giác. *Tính ổn định của tri giác là khả năng phản ánh sự vật, hiện tượng không thay đổi khi điều kiện tri giác thay đổi.* Tính ổn định của tri giác phụ thuộc vào nhiều yếu tố:

• Do bản thân sự vật, hiện tượng có cấu trúc tương đối ổn định trong thời gian, thời điểm nhất định.

• Chủ yếu là do cơ chế tự điều chỉnh của hệ thần kinh cũng như vốn kinh nghiệm của con người về đối tượng.

• Tính ổn định của tri giác không phải là cái bẩm sinh mà nó được hình thành trong đời sống cá thể, là điều kiện cần thiết của hoạt động thực tiễn của con người.

+ Quy luật tổng giác

Ngoài tính chất, đặc điểm của vật kích thích tác động vào các giác quan khi tri giác, trong quá trình tri giác còn có sự tham gia của vốn kinh nghiệm, tư duy, nhu cầu, hứng thú, động cơ, tình cảm... Nghĩa là sự tham gia của toàn bộ nhân cách. Sự tham gia của toàn bộ nhân cách vào trong quá trình tri giác gọi là hiện tượng tổng giác.

+ Quy luật ảo giác

Trong một số trường hợp, với điều kiện thực tế xác định, tri giác có thể không cho ta hình ảnh đúng về sự vật, hiện tượng. Hiện tượng này gọi là ảo thị hay gọi tắt là ảo giác. Ảo giác là tri giác không đúng, bị sai lệch về sự vật, hiện tượng được tri giác.

b) Nhận thức lí tính

Nhận thức cảm tính, ở mức tốt nhất cũng chỉ cung cấp cho cá nhân các hình ảnh trực quan về các sự vật, hiện tượng trong thế giới khách quan, chỉ mới cung cấp cho cá nhân các vật liệu để nhận thức đối tượng nào đó; bản thân các hoạt động nhận thức cảm tính chưa phản ánh được bản chất của đối tượng. Muốn nhận thức được đối tượng, cá nhân phải tiến hành các thao tác nhận thức bậc cao để phân tích và cấu trúc lại các hình ảnh do nhận thức cảm tính mang lại, làm bộc lộ bản chất và các mối quan hệ phổ biến của đối tượng, tức là phải tiến hành các hoạt động nhận thức lí tính. Nhận thức lí tính là mức cao của hoạt động nhận thức, bao gồm hai hoạt động: *tư duy* và *tưởng tượng*.

** Tư duy*

– Tư duy là hoạt động tâm lí của chủ thể, là quá trình chủ thể tiến hành các *thao tác trí óc* như phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hoá, khái quát hoá... để xử lí các hình ảnh, các biểu tượng, hay các khái niệm đã có về đối tượng, làm sáng tỏ bản chất, mối quan hệ phổ biến và quy luật vận động của đối tượng. Sản phẩm của hoạt động tư duy là các *khái niệm* về đối tượng.

– Các thao tác tư duy

+ Phân tích: Là quá trình chủ thể tư duy dùng trí óc để phân chia đối tượng nhận thức thành các bộ phận, các thuộc tính, các thành phần khác nhau để nhận thức đối tượng sâu sắc hơn.

+ Tổng hợp: Là thao tác dùng trí óc để hợp nhất các thành phần đã được phân tích thành một chỉnh thể để giúp ta nhận thức đối tượng khái quát hơn.

Phân tích và tổng hợp là hai thao tác cơ bản của quá trình tư duy. Hai thao tác này có quan hệ mật thiết với nhau, bổ sung cho nhau trong một quá trình tư duy thống nhất. Phân tích là cơ sở của tổng hợp; tổng hợp được thực hiện theo kết quả của phân tích.

+ So sánh: Là quá trình chủ thể tư duy dùng trí óc để xác định sự giống nhau hay khác nhau, sự đồng nhất hay không đồng nhất, sự bằng nhau hay không bằng nhau giữa các đối tượng nhận thức.

So sánh có quan hệ chặt chẽ và dựa trên cơ sở phân tích, tổng hợp. Càng phân tích, tổng hợp sâu sắc bao nhiêu thì so sánh càng đầy đủ, chính xác bấy nhiêu.

+ Trừu tượng hoá và khái quát hoá:

• Trừu tượng hoá là quá trình chủ thể tư duy dùng trí óc để gạt bỏ những thuộc tính, những bộ phận, những quan hệ thứ yếu, không cần thiết xét về một phương diện nào đó, chỉ giữ lại những yếu tố cần thiết để tư duy.

• Khái quát hoá là thao tác trí tuệ dùng để bao quát nhiều đối tượng khác nhau thành một nhóm, một loại trên cơ sở những thuộc tính chung, bản chất, những mối quan hệ có tính quy luật. Kết quả của quá trình khái quát hoá cho ta một cái chung nhất cho hàng loạt sự vật, hiện tượng cùng loại.

Trừu tượng hoá và khái quát hoá là hai thao tác cơ bản, đặc trưng của con người. Hai thao tác này có mối quan hệ chặt chẽ, bổ sung cho nhau. Khái quát hoá trên cơ sở trừu tượng hoá. Trừu tượng hoá càng cao thì khái quát hoá càng chính xác.

– Các loại tư duy:

+ Xét về phương diện hình thành và phát triển của tư duy, có *tư duy trực quan hành động:* là loại tư duy bằng các thao tác cụ thể chân tay, hướng vào việc giải

quyết một số tình huống cụ thể, trực quan; *tư duy trực quan hình tượng:* là loại tư duy dựa vào các hình ảnh trong kinh nghiện đã có để giải quyết nhiệm cụ mới. Loại tư duy này ra đời muộn hơn tư duy trực quan hành động; *tư duy trừu tượng* (tư duy ngôn ngữ, tư duy lôgic). Đây là loại tư duy phát triển ở mức độ cao chỉ có ở người. Tư duy trừu tượng dựa trên các khái niệm, các mối quan hệ lôgic. Loại tư duy này gắn bó trực tiếp với hoạt động ngôn ngữ, lấy ngôn ngữ làm công cụ, phương tiện để tư duy.

+ Dựa vào hình thức biểu hiện và phương thức giải quyết vấn đề, có thể chia tư duy thành ba loại: tư duy thực hành; tư duy hình ảnh; tư duy lí luận.

+ Xét về mức độ sáng tạo của tư duy, chia thành hai loại: tư duy angôrít hoá; tư duy oritxtic.

– *Các quy luật của tư duy:*

+ *Quy luật nảy sinh tư duy:* Tư duy chỉ nảy sinh trong hoàn cảnh có vấn đề, tức là tư duy bao giờ cũng nhằm giải quyết một bài toán nhận thức trong đó cần phải phát hiện ra cái chưa biết và cần biết ẩn chứa đằng sau các hình ảnh, biểu tượng, các kinh nghiệm đã có, mà khi sử dụng các kinh nghiệm cũ không giải quyết được.

+ *Quy luật thao tác tư duy:* Tư duy chỉ được tiến hành khi chủ thể sử dụng các phương tiện nhận thức, qua đó gián tiếp phản ánh đối tượng. Các thao tác tư duy phổ biến là: phân tích – tổng hợp; so sánh, trừu tượng hoá – khái quát hoá, cụ thể hoá.

Quy luật về các giai đoạn tư duy: (1) Tư duy bắt đầu từ khâu đầu tiên là xác định vấn đề và biểu đạt vấn đề; (2) Huy động các tri thức, kinh nghiệm đã có; (3) Sàng lọc các liên tưởng và hình thành giả thuyết; (4) Kiểm tra giả thuyết. Kết quả việc kiểm tra giả thuyết dẫn đến khẳng định hoặc phủ định hoặc chính xác hoá giả thuyết đã nêu; (5) Giải quyết nhiệm vụ, tư duy khi giả thuyết được chứng minh.

* ***Tưởng tượng***

– *Tưởng tượng* là hoạt động tâm lí của chủ thể, là quá trình chủ thể tiến hành các thao tác trí óc như chắp ghép, liên kết, nhấn mạnh, loại suy, mô phỏng... để xử lí các hình ảnh, các biểu tượng, hay các khái niệm đã có về đối tượng để làm sáng tỏ bản chất, mối quan hệ phổ biến và quy luật vận động của đối tượng. Sản phẩm của tưởng tượng là các *biểu tượng mới.*

– *Cách sáng tạo hình ảnh mới trong tưởng tượng:*

+ Thay đổi kích thước, số lượng của vật hay thành phần của vật. Đây là cách sáng tạo hình ảnh mới bằng cách tăng thêm hay giảm đi kích thước, số lượng

của vật thật hay thành phần của vật (người khổng lồ, người tí hon, phật nghìn mắt nghìn tay...).

+ Nhấn mạnh một thuộc tính, một bộ phận nào đó của đối tượng. Đây là cách sáng tạo ra hình ảnh mới bằng cách nhấn mạnh đặc biệt hoặc đưa lên hàng đầu một phẩm chất hay một quan hệ nào đó của sự vật, hiện tượng so với các sự vật, hiện tượng khác. Một biến dạng của phương pháp này là sự cường điệu một sự vật, hiện tượng nào đó (tranh biếm hoạ).

+ Chắp ghép (kết dính). Đây là phương pháp ghép các bộ phận của nhiều sự vật, hiện tượng khác nhau thành một hình ảnh mới (Hình ảnh con rồng, nàng tiên cá). Ở đây, các bộ phận hình thành hình ảnh mới không bị thay đổi, chế biến mà chỉ được ghép lại với nhau theo quy luật xác định.

+ Liên hợp: Phương pháp này có điểm giống với phương pháp chắp ghép là tạo ra hình ảnh mới bằng cách liên hợp nhiều sự vật, hiện tượng với nhau, nhưng khác nhau ở chỗ khi tham gia vào hình ảnh mới thì các yếu tố ban đầu đều bị cải biên đi và sắp xếp lại trong những mối tương quan mới. Cách tưởng tượng này là sự tổng hợp mang tính sáng tạo rõ rệt.

+ Điển hình hoá: Đây là cách sáng tạo hình ảnh mới phức tạp nhất, trong đó những thuộc tính điển hình, những đặc điểm điển hình của nhân cách như là đại diện của một giai cấp, một nhóm xã hội được biểu hiện trong hình ảnh mới này (nhân vật trong tác phẩm nghệ thuật). Phương pháp điển hình hoá là sự tổng hợp sáng tạo mang tính chất khái quát những thuộc tính và đặc điểm điển hình của nhân cách.

+ Loại suy (tương tự). Đây là cách sáng tạo hình ảnh mới trên cơ sở mô phỏng, bắt chước những chi tiết, những bộ phận, những sự vật có thực.

* ***Tư duy và tưởng tượng*** có nhiều điểm giống và khác nhau.

+ Điểm giống nhau là cả hai đều phản ánh gián tiếp đối tượng nhận thức thông qua các khâu trung gian là hình ảnh, biểu tượng hay khái niệm đã có về đối tượng; đều xuất hiện khi có hoàn cảnh có vấn đề trong nhận thức; đều phản ánh bản chất, mối liên hệ phổ biến và quy luật vận động của đối tượng.

+ Điểm khác nhau là tư duy thường diễn ra trong tình huống có vấn đề mang tính xác định cao, các yếu tố tạo thành tình huống có vấn đề thường rõ ràng, còn tưởng tượng diễn ra trong hoàn cảnh có vấn đề có tính xác định thấp, mang tính ước lệ. Mặt khác, để tư duy, chủ thể thường tiến hành các thao tác trí óc có tính logic như phân tích, so sánh, tổng hợp, trừu tượng hoá, khái quát hoá, cụ thể hoá..., còn để tưởng tượng chủ thể sử dụng các thao tác có tính logic không tường minh như chắp ghép, phóng đại, điển hình hoá...

4.2.2. Sự phát triển nhận thức của học sinh

4.2.2.1. Sự phát triển các cấu trúc nhận thức

Cấu trúc nhận thức (các sơ đồ nhận thức) là cấu trúc tâm lí của cá nhân, phản ánh các mức độ nhận thức đối tượng và sự phát triển các thao tác trí óc để khám phá đối tượng.

Theo J. Piaget, sự phát triển nhận thức ở trẻ em là sự phát triển các sơ đồ nhận thức: sơ đồ tri giác, sơ đồ trí nhớ và sơ đồ trí tuệ. Cả ba nhóm sơ đồ trên đều bắt nguồn từ sơ đồ đơn giản nhất: sơ cấu giác – động. Trong đó, đáng chú ý nhất là sơ đồ trí tuệ. Sự phát triển của sơ đồ trí tuệ trải qua bốn giai đoạn lớn, theo logic sau: Sơ đồ giác – động → Các sơ đồ tiền thao tác → Sơ đồ thao tác cụ thể → Sơ đồ thao tác hình thức.

a) Giai đoạn cảm giác – vận động (từ 0 – 2 tuổi)

Giai đoạn này chia thành 6 thời kì nhỏ: Thời kì 1 (0 – 1 tháng), các phản xạ có tính chất bẩm sinh, hình thành sơ cấu cảm giác và cử động, hình thành phản ứng vòng tròn sơ cấp; thời kì 2 (1 – 4 tháng), hình thành tri giác và thói quen vận động; thời kì 3 (4 – 8 tháng), phản ứng vòng tròn thứ cấp; thời kì 4 (8 – 12 tháng), hình thành khả năng phối hợp phương tiện – mục đích, xuất hiện dấu hiệu của trí khôn, trên cơ sở sơ đồ mục đích – phương tiện; thời kì 5 (12 – 18 tháng), phát hiện ra các phương tiện mới, khả năng mục đích – phương tiện; thời kì 6 (18 – 24 tháng), phát sinh các "giải pháp sáng tạo" (hiện tượng bừng hiểu) trong ứng xử.

b) Giai đoạn tiền thao tác (từ 2 – 6 tuổi hoặc 7 tuổi)

Trong giai đoạn này, các sơ đồ hành động dần được nhập tâm để tiến tới hình thành biểu tượng.

Trước hết là *khả năng bắt chước hành động*. Tiếp đến chuyển từ biểu tượng trên hành động (bắt chước hành động) sang biểu tượng trong ý nghĩ. Từ đó, ở trẻ em *xuất hiện hành động tượng trưng* (các trò chơi tượng trưng: ru búp bê ngủ, cho bé ăn) và hành động vẽ hình. Ở trình độ tiền thao tác, các hình ảnh tinh thần có tính chất tĩnh, thường khó tái hiện ra sự vận động hay biến đổi cũng như kết quả của chúng. Chỉ khi đạt đến trình độ thao tác (7 – 8 tuổi), trẻ em mới có khả năng hình dung ra sự vận động, biến đổi và kết quả của chúng.

Trong giai đoạn này, xuất hiện của tiếng nói, nhờ đó ở trẻ hình thành chức năng kí hiệu (biểu trưng).

Đặc trưng nổi bật trong trí tuệ và ngôn ngữ của trẻ em giai đoạn này là tính duy kỉ, trực giác tổng thể và triển khai bằng cách xếp kề các hình ảnh. Hiện tượng duy kỉ (lấy mình làm trung tâm), là thời kì quá độ của quá trình đứa trẻ tự tách mình

ra khỏi thế giới và ý thức bản thân mình như một thực thể khách quan. Tính tự kỉ trung tâm ở thời kì tiền thao tác (3 – 5 tuổi) là do trẻ chưa có khả năng đi theo quá trình biến đổi của sự vật và chưa có khả năng đảo ngược các sơ đồ.

c) Giai đoạn thao tác cụ thể (từ 7 – 11 tuổi hoặc 12 tuổi)

Sự xuất hiện thao tác gắn liền với các đặc trưng đảo ngược và bất biến. Điều này liên quan đến khả năng bảo toàn.

– *Hình thành khả năng bảo toàn.* Nếu trước 6 – 7 tuổi trẻ em chưa có khái niệm bảo toàn (chưa thực hiện được các bài tập bảo toàn trong các thí nghiệm kinh điển của Piaget), thì sang 7 – 8 tuổi trẻ đã có khả năng này. Trước hết là sự bảo toàn chất liệu (trút nước từ một cốc sang hai cốc khác nhau), tiếp đến là bảo toàn trọng lượng (9 – 10 tuổi) và bảo toàn khối lượng (11 – 12 tuổi).

– *Hình thành những thao tác cụ thể.* Sự xuất hiện các hành động ngược, dẫn đến khả năng đảo ngược và bảo toàn đã giúp cho trẻ em giai đoạn này hình thành các thao tác cụ thể (các thao tác liên quan trực tiếp với đồ vật). Các thao tác này kết hợp với nhau tạo thành những cấu trúc tổng thể, nhưng vẫn chưa có khả năng khái quát (do thao tác trên vật): cấu trúc phân loại, phân hạng, cấu trúc số, cấu trúc không gian, thời gian và tốc độ.

d) Giai đoạn thao tác hình thức (từ 13 – 15 tuổi)

Điểm đặc trưng trong sự phát triển cấu trúc trí tuệ của trẻ em từ 13 – 15 tuổi là các cấu trúc trí tuệ được giải phóng khỏi vật cụ thể và chuyển vào các mệnh đề. Tất cả sự biến đổi ấy đều do tư duy của trẻ sử dụng những giả thuyết, những suy luận bằng những mệnh đề được trừu xuất khỏi những nhận biết cụ thể và thực tế của giai đoạn trước. Thành tựu trí tuệ này được biểu hiện qua hình thành nhiều cấu trúc tư duy và trí tuệ mới: *Tư duy hình thức và tổ hợp*. Trẻ em đã phân tách ra được nội dung và hình thức của vật, nhờ đó chủ thể có thể suy luận, phán đoán đúng đắn bằng những mệnh đề có tính giả định đơn thuần (giả định 1 con vịt có 4 chân, thì 2 con sẽ có 8 chân). Chính điều này đã tạo ra sự khởi đầu của tư duy giả định diễn dịch hay tư duy hình thức; *các thao tác hình thức và các nhóm thuận nghịch*. Ở lứa tuổi 11 – 12 xuất hiện hàng loạt cấu trúc thao tác mới. Các nhóm đã có tính thuận nghịch, nhờ các thao tác trên mệnh đề, như đã thấy ở phần trên.

Sự phát triển các cấu trúc nhận thức và trí tuệ của trẻ em qua các giai đoạn nêu trên là cơ sở tâm lí quan trọng để các GV thiết kế các hoạt động dạy (mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học) phù hợp.

4.2.2.2. Sự phát triển các chức năng nhận thức

a) Sự phát triển cảm giác và tri giác

Cảm giác của trẻ em xuất hiện ngay từ khi còn là bào thai. Khi sinh, ở trẻ em bình thường, các giác quan đều hoạt động bình thường và có khả năng thu nhận được các tín hiệu đặc trưng. Trẻ càng lớn, các giác quan càng hoàn thiện về giải phẫu và chức năng. Qua hoạt động, đặc biệt là hoạt động học tập và hoạt động nghề nghiệp, độ nhạy cảm của các giác quan ngày càng nâng cao (cảm giác da của các bác sĩ, cảm giác thị giác của bác thợ tiện, thợ quan trắc...).

Trên cơ sở phát triển của các giác quan, tri giác của trẻ em xuất hiện từ tháng thứ 2 sau khi sinh. Sự phát triển tri giác và tạo ra các hình ảnh tri giác của trẻ nhỏ phụ thuộc nhiều vào sự vận động của trẻ; vào môi trường sống (tự nhiên và xã hội) và vào văn hoá của cộng đồng. Trong suốt quá trình phát triển từ sơ sinh đến trước tuổi học phổ thông, sự phát triển tri giác đóng vai trò chủ đạo và chi phối các chức năng nhận thức khác như trí nhớ, tư duy, tưởng tượng. Giai đoạn đầu, tri giác của trẻ quy định tư duy, tạo nên hiện tượng "tự kỉ trung tâm" ở trẻ, trong những giai đoạn sau, tri giác dần phụ thuộc vào các chức năng khác như ý thức, tư duy, ý chí, trí nhớ...

Ở lứa tuổi HS, đặc biệt là HS THCS và THPT, tri giác đã thực sự phát triển và trở lên tinh tế (chẳng hạn các quan sát của nhà thơ Trần Đăng Khoa khi 8 tuổi), ổn định, trở thành năng lực (năng lực quan sát). Tuy nhiên, tri giác của trẻ em có thực sự phát triển trở thành năng lực quan sát hay không không chỉ do sự nhạy cảm của các giác quan mà chủ yếu là do có được học tập và rèn luyện trong môi trường thuận lợi hay không. Vì vậy, dạy học trong nhà trường, một mặt khai thác các hình ảnh tri giác của HS; mặt khác, quan trọng hơn, hình thành và phát triển năng lực quan sát cho các em, cả HS có năng khiếu và bình thường.

b) Phát triển tư duy và tưởng tượng

Sự phát triển tư duy và tưởng tượng của trẻ em diễn ra qua ba giai đoạn:

– Tư duy và tưởng tượng tiền thao tác:

Về phương diện nhận thức, trẻ em gần 2 tuổi đã hình thành được các *hình ảnh tinh thần* nhờ lưu giữ và xử lí các *hình ảnh tri giác*. Nhờ đó trẻ có thể tạo ra các hành động bắt chước mà không có đối tượng trước mắt (giả vờ trên cơ sở nhớ lại). Bước tiếp theo trẻ em hình thành các *biểu tượng* về không gian, thời gian, số lượng, kí hiệu... (nêu được phải trái, trên dưới, to nhỏ, nói được sơ đồ từ nhà đến lớp mẫu giáo...). Tuy nhiên, để có các hình ảnh tinh thần và cao hơn là các biểu tượng, trẻ em chưa có và chưa sử dụng các thao tác tư duy hoặc thao thác tưởng tượng mà

theo phương pháp "xếp kề" các hình ảnh, giống hành động ghép tranh của trẻ. Trong giai đoạn này, các hành động thực tiễn của trẻ em như hành động biểu trưng, xếp hình, vẽ tranh và các trò chơi khác là tác nhân quan trọng để phát triển khả năng tư duy và tưởng tượng của các em.

– Tư duy và tưởng tượng dựa trên thao tác cụ thể:

Ở giai đoạn cuối mầm non và đầu lớp 1, vốn biểu tượng của HS phát triển mạnh, kết hợp với các hành động thực tiễn theo kiểu xuôi và ngược, nhờ đó tạo cơ sở để trẻ hình thành các thao tác tư duy. Những thao tác tư duy cơ bản là phân tích – tổng hợp; so sánh, trừu tượng hoá – khái quát hoá, cụ thể hoá. Các thao tác tưởng tượng như chắp ghép, loại suy, điển hình hoá...

Sự phát triển các thao tác tư duy và tưởng tượng trong giai đoạn đầu (các lớp đầu tiểu học) gắn liền với các hành động thực tiễn vật chất, cụ thể và vẫn còn chịu ảnh hưởng mạnh bởi các yếu tố không chủ định. Vì vậy, trong dạy học tiểu học, cần đặc biệt quan tâm tổ chức cho HS tiến hành các hành động thực (hành động bằng tay với đồ vật) để qua đó hình thành và phát triển các thao tác tư duy và tưởng tượng của các em.

– Tư duy và tưởng tượng dựa trên thao tác mệnh đề, lí luận:

Ở giai đoạn cuối tiểu học, đầu THCS, tư duy và tưởng tượng của HS dần dần đạt mức trưởng thành, tức là HS tiến hành các thao tác tư duy và tưởng tượng dựa trên các mệnh đề ngôn ngữ, kí hiệu (Toán, Lí, Hoá...) mang tính hình thức. Những năm cuối THCS, các thao tác tư duy của HS đạt mức tư duy trưởng thành, tư duy của HS đạt tới tư duy lí luận.

Sau nhiều năm học trong nhà trường tiểu học, THCS và THPT, HS dần hình thành và phát triển các kiểu tư duy khác nhau, theo đặc điểm tâm lí cá nhân, theo nội dung và kiểu học tập chiếm ưu thế của HS (tư duy hành động, tư duy lí luận, tư duy khoa học, tư duy hình tượng...).

Nhờ phát triển tư duy lí luận, sự phản ánh của chủ thể hoàn toàn phản ánh được bản chất của đối tượng, các mối quan hệ phổ biến và quy luật vận động của nó. Quá trình nhận thức của HS đã chuyển từ nhận thức cảm tính lên lí tính, từ hình ảnh, biểu tượng cảm tính lên khái niệm lí tính.

Trong quá trình chuyển từ thao tác tư duy cụ thể (tương ứng lớp 3 – 4) lên thao tác tư duy lí luận (lớp 5 – 6), HS thường gặp khó khăn, giữa hai loại tư duy có "hố ngăn cách". Để giúp HS khắc phục được hố ngăn đó, các thầy cô giáo có kinh nghiệm thường sử dụng các mô hình (sơ đồ, biểu đồ, kí hiệu, hình vẽ...) để vừa đảm bảo tính trực quan vừa tạo ra sự trừu tượng của đối tượng nhận thức.

4.2.3. Sự khác biệt cá nhân về nhận thức của học sinh trong dạy học

Sự khác biệt cá nhân về nhận thức của HS trong dạy học được thể hiện khá rõ ràng ở những khía cạnh sau đây:

Khác biệt về các kiểu nhận thức trong học tập. Kiểu nhận thức là cách thức cá nhân tiếp nhận thông tin và xử lí, cấu trúc lại thông tin của cá nhân để tạo ra các cấu trúc tri thức khác nhau. Có thể dựa vào các tiêu chí khác nhau để xác định các kiểu cấu trúc nhận thức. Chẳng hạn, có thể dựa vào nguồn thông tin từ giác quan hay dựa vào kiểu tư duy, xử lí thông tin thu được.

– Dựa vào nguồn thông tin từ các giác quan: Do cấu tạo các giác quan và do cách thức khai thác các giác quan vào hoạt động nhận thức của mỗi cá nhân khác nhau, dẫn đến có sự khác biệt cá nhân về các kiểu nhận thức. Trong học tập thường có kiểu nhận thức:

+ Kiểu nhận thức thiên về khai thác thông tin thị giác. Các thông tin thị giác chiếm ưu thế và cấu trúc tri thức được dựa chủ yếu vào việc cấu trúc các hình ảnh thị giác. HS có cấu trúc nhận thức thị giác thường có khả năng quan sát bằng thị giác nhanh và chính xác; khả năng ghi nhớ và khôi phục các hình ảnh thị giác cũng tốt hơn các nguồn thông tin khác.

+ Kiểu nhận thức thiên về khai thác thông tin thính giác. Các thông tin thính giác chiếm ưu thế và cấu trúc tri thức được dựa chủ yếu vào việc cấu trúc các hình ảnh ngôn ngữ. Học sinh có cấu trúc nhận thức thính giác thường có khả năng quan sát bằng thính giác nhanh và chính xác; khả năng ghi nhớ và khôi phục các hình ảnh ngôn ngữ cũng tốt hơn các nguồn thông tin khác.

– Dựa vào kiểu tư duy: Tư duy được hình thành và phát triển trong hoạt động nhận thức, đồng thời cũng là phương tiện nhận thức hiệu quả. Trong học tập, mỗi HS có thói quen, phương pháp sử dụng các thao tác tư duy khác nhau dẫn đến các kiểu nhận thức khác nhau. Chẳng hạn:

- Cấu trúc nhận thức thiên về tư duy phê phán – Cấu trúc nhận thức phê phán.
- Cấu trúc nhận thức thiên về tư duy tổng hợp – Cấu trúc nhận thức tổng hợp.
- Cấu trúc nhận thức thiên về tư duy hành động – Cấu trúc nhận thức hành động.
- Cấu trúc nhận thức thiên về tư duy cảm xúc – Cấu trúc nhận thức cảm xúc.
- Cấu trúc nhận thức thiên về tư duy hội tụ – Cấu trúc nhận thức hội tụ.
- Cấu trúc nhận thức thiên về tư duy phân kì – Cấu trúc nhận thức phân kì.
- .....

– Dựa vào sự tham gia của các thuộc tính tâm lí vào quá trình nhận thức:

+ Cấu trúc nhận thức tích cực, lạc quan; ngược với cấu trúc nhận thức tiêu cực, bi quan.

+ Cấu trúc nhận thức bình thản; ngược với cấu trúc nhận thức sôi nổi (mang tính bột phát).

+ Cấu trúc nhận thức chiến lược, tổng thể; cấu trúc nhận thức chiến thuật, kĩ thuật, cụ thể.

Trên đây là một số khác biệt về cấu trúc nhận thức của HS trong dạy học. Thực ra, cách phân loại như trên chỉ có ý nghĩa tương đối. Nó chỉ phản ánh tính trội trong quá trình cá nhân HS thu nhận và xử lí thông tin, phản ánh đối tượng nhận thức. Điều quan trọng là GV trong các giờ lên lớp cần nhận ra các cấu trúc nhận thức ưu thế ở mỗi HS, từ đó có biện pháp phù hợp.

4.3. Dạy học và sự phát triển trí tuệ học sinh

Một trong những mục tiêu quan trọng của dạy học là phát triển trí tuệ HS. Nhờ sự phát triển của khoa học, chúng ta ngày càng biết rõ hơn về trí tuệ và sự phát triển trí tuệ cá nhân. Điều này, giúp cho dạy học ngày càng đúng hướng và hiệu quả.

4.3.1. Khái niệm trí tuệ

Có rất nhiều thuật ngữ liên quan tới trí tuệ: trí tuệ, trí khôn, thông minh, trí sáng tạo... Vì vậy, cần phải xác định rõ nội hàm của chúng và xác định được khái niệm trí tuệ là gì.

Trí tuệ xuất phát từ tiếng Latinh dùng để chỉ năng lực chung, nó tạo ra và sử dụng những tri thức nhờ hiểu biết và là tư duy trong các mối quan hệ. Nhờ có trí tuệ, cá nhân thích ứng được với sự tác động và sự thay đổi tác động của môi trường sống. Trong Tâm lí học, có quan niệm trí tuệ là khả năng lao động và học tập của cá nhân; cũng có quan niệm thu hẹp trí tuệ thành năng lực tư duy trừu tượng của cá nhân. Tuy nhiên, quan niệm được nhiều người chấp nhận hơn cả là coi *trí tuệ là khả năng thích ứng của cá nhân trong cuộc sống*. Người có khả năng thích ứng tốt với sự thay đổi của môi trường, được coi là người có trí tuệ.

Trí tuệ là chức năng nhận thức của trí óc, nó bao gồm cả khả năng suy luận, hình thành quan niệm, phán xét và liên kết. Đặc trưng của trí tuệ không chỉ nằm ở nội dung cái được phản ánh (những tác động từ thế giới khách quan được chủ thể tiếp nhận, làm giàu có vốn nhận thức và nhân cách) mà còn gắn với phương thức phản ánh (cách, phương pháp tiếp nhận các tác động từ thế giới khách quan).

Liên quan tới thuật ngữ trí tuệ có thuật ngữ *trí thông minh* (intelligence). Trí thông minh là sự nhận biết, phân biệt các đối tượng một cách minh bạch, sáng suốt, một cách thông suốt, không bị trở ngại, bế tắc. Trong đó, "minh" nghĩa là sáng, là nhận biết, phân biệt các đối tượng một cách minh bạch, sáng suốt, không bị che giấu, khuất lấp và "thông" nghĩa là thông suốt, không bị bế tắc, trở ngại.

Xét về mặt bản chất, trí tuệ và trí thông minh cùng chỉ khả năng nhận biết hiện thực và thích nghi với hiện thực. Trí tuệ dùng với nghĩa khái quát cao nhất năng lực này của con người, trí thông minh cụ thể hơn.

Tựu trung lại, các khái niệm này đều nói về mặt nhận thức của con người. Ở những mức độ, góc độ và mục đích khác nhau, người ta có thể dùng thuật ngữ trí tuệ, hay trí thông minh. Khái niệm trí tuệ được dùng trong phần này chỉ khái niệm tổng quát, chung nhất, khái quát nhất về năng lực nhận thức của con người, trong nó chứa đựng nội hàm của trí thông minh.

4.3.2. Cấu trúc của trí tuệ cá nhân

Có nhiều cách xác định cấu trúc của trí tuệ. Mỗi cách gợi ra hướng riêng cho dạy học để phát triển trí tuệ HS. Dưới đây là một số cách cấu trúc phổ biến:

4.3.2.1. Cấu trúc trí tuệ theo mô hình hai thành phần

a) Mô hình cấu trúc trí tuệ theo C. Spearman

C. Spearman (1863 – 1945) là nhà tâm lí học người Anh. Theo C. Spearman, trí tuệ của mỗi cá nhân có hai thành phần:

– Các yếu tố chung có ở mọi cá nhân, như tính linh hoạt, sự mềm dẻo thần kinh... Những yếu tố này có khả năng tạo ra các năng lực tâm lí đảm bảo hiệu quả cho nhiều hoạt động khác nhau. Ông gọi đó là nhân tố G (General). Các yếu tố chung của trí tuệ gắn nhiều với cấu trúc cũng như đặc thù riêng về hệ thần kinh của mỗi cá nhân.

– Các yếu tố riêng. Ngoài các yếu tố chung, liên hệ nhiều với hệ thần kinh, trong trí tuệ cá nhân còn có các yếu tố đặc thù. C. Spearman gọi những yếu tố đó là nhân tố S (Special). Đây là những yếu tố đảm bảo cá nhân tiến hành thành công các hoạt động chuyên biệt như làm toán, chơi nhạc.

Như vậy, theo C. Spearman, mỗi cá nhân có một khả năng trí tuệ tổng quát, định hướng chung cho các hoạt động của họ và các khả năng riêng, đảm bảo cho sự thành công của các hoạt động riêng.

b) Mô hình trí tuệ theo N.A. Menchinxcaia

N.A. Menchinxcaia và E.N. Canbanova – Menle là các nhà tâm lí học Nga. Theo các nhà tâm lí học này, trí tuệ cá nhân gồm hai thành phần: *tri thức về đối tượng* (cái được phản ánh) và *các thủ thuật trí tuệ* (phương thức phản ánh). Tri thức về đối tượng phản ánh được coi là nguyên liệu, là phương tiện của hoạt động trí tuệ. Các nhà tâm lí học này cho rằng, nếu không có tri thức về đối tượng nào đó, sẽ không có vật liệu để các thao tác trí óc làm việc: "Một cái đầu trống rỗng không thể

suy nghĩ được. Cái đầu càng có nhiều kinh nghiệm và tri thức thì càng có nhiều khả năng suy luận hơn"[1]. Tri thức ở đây được thể hiện ở số lượng khái niệm khoa học, cách kết hợp và độ bền vững kết cấu của nó. *Thủ thuật trí tuệ* thực chất là một hệ thống các thao tác, được hình thành một cách đặc biệt để giải quyết nhiệm vụ theo một kiểu nhất định. Cách đặt vấn đề của N.A. Menchinxcaia và cộng sự có giá trị thực tiễn nhất định, đã chỉ ra nhiệm vụ phát triển trí tuệ cho học sinh không chỉ tăng số lượng tri thức (dẫn đến quan điểm nhồi nhét trong dạy học) hoặc chỉ nhằm vào các thủ thuật trí tuệ, mà phải quan tâm phát triển cả hai thành phần đó.

4.3.2.2. Cấu trúc trí tuệ theo mô hình ba thành phần

R. Sternberg là nhà tâm lí học Mĩ. Ông cho rằng trí tuệ cá nhân gồm ba thành tố: phân tích, sáng tạo và thực tiễn.

– *Thành tố phân tích* của trí tuệ liên quan đến các quá trình tâm lí dẫn đến hành vi có mức độ thông minh khác nhau. Các quá trình này được xác định như các quá trình thông tin cơ bản được phân loại theo chức năng. Thành tố siêu nhận thức (metacognition) thực hiện các chức năng cao của trí tuệ như lập kế hoạch, lựa chọn chiến lược và giám sát. Các thành tố thực hiện sẽ tiến hành thực thi các chiến lược. Thành tố tiếp thu tri thức thực hiện việc tích luỹ tri thức. Một số thành tố mang tính rất chuyên biệt chỉ thực hiện một loại công việc, trong khi có những thành tố khác lại thực hiện những công việc chung hơn.

– Thành tố thứ hai được xác định trong lí thuyết của Sternberg là *trí sáng tạo,* liên quan trực tiếp tới kinh nghiệm mới. Hành vi trí tuệ nào cũng có hai đặc điểm: (1) thấu hiểu hay năng lực đương đầu với tình huống mới một cách hiệu quả và (2) tính tự động hay năng lực thực hiện có hiệu quả một cách tự động trong tư duy và giải quyết vấn đề. Như vậy, trí tuệ liên quan đến giải quyết vấn đề mới cũng như chuyển các giải pháp mới thành quá trình tự động để có thể áp dụng mà không cần có thêm cố gắng nhận thức.

– Thành tố thứ ba trong lí thuyết của Sternberg là *trí tuệ thực tiễn* nhấn mạnh tầm quan trọng của lựa chọn và làm việc trong bối cảnh cụ thể, mà kết quả phụ thuộc vào sự thích nghi với tình hình và sự thay đổi. Ở đây, văn hoá là yếu tố xác định việc lựa chọn, thích nghi và định hình. Ví dụ: những kĩ năng nghề nông sẽ có ít tác dụng đối với người dân thành thị. Những người thành công thường tìm đến môi trường nơi mà năng lực của họ được đánh giá cao, làm việc chăm chỉ để bù đắp những điểm yếu. Trí tuệ thực tiễn liên quan đến những vấn đề

---

[1] P.P. Blonxki. Trong cuốn *Những cơ sở của tâm lí học sư phạm* của V.A. Cruchetxki, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1981, tập 2, tr.105.

trong cuộc sống thực tế như chọn nghề hay thực hiện kĩ năng xã hội. Trí tuệ thực tiễn được tạo ra bởi kiến thức định hướng hành động một cách ngầm định. Kiến thức này được thu nhận trong cuộc sống hằng ngày hơn là tiếp thu trong học tập chính quy.

4.3.3. Các loại trí tuệ – Thuyết đa trí tuệ

Trước đây, khi nói tới trí tuệ, chúng ta chủ yếu đề cập tới một loại trí tuệ: trí tuệ logic. Tuy nhiên, năm 1983, nhà tâm lí học người Mĩ H. Gardner đã nghiên cứu và đề xuất về trí tuệ đa nhân tố. Theo đó, cá nhân không chỉ có 1 mà có ít nhất 8 loại trí tuệ: logic toán, ngôn ngữ, âm nhạc, không gian, vận động cơ thể, giao tiếp liên nhân cách, nội tâm và tự nhiên. Gardner nhấn mạnh rằng có thể có nhiều hơn 8 loại trí thông minh. Ông cho rằng, sự tổn thương não bộ chỉ ảnh hưởng đến một hay một vài chức năng, tuỳ thuộc vùng não bị tổn thương và sự hoàn thiện năng lực cũng chỉ diễn ra trong một số lĩnh vực riêng biệt.

Tám loại trí thông minh theo Gardner

STT	Loại hình trí thông minh	Lĩnh vực chuyên môn điển hình	Các đặc điểm
1	Logic toán	Nhà khoa học. Toán học.	Nhạy cảm với lập luận logic, tư duy số và trừu tượng.
2	Ngôn ngữ	Nhà thơ. Nhà báo.	Nhạy cảm với âm thanh, nhịp điệu, với các chức năng ngôn ngữ.
3	Âm nhạc	Nhạc sĩ. Nhạc công.	Năng lực tạo ra và đánh giá nhịp điệu, các biểu đạt âm nhạc.
4	Không gian	Điêu khắc. Nhà thám hiểm.	Khả năng tri giác không gian, tạo hình.
5	Vận động cơ thể	Vũ công. Điền kinh.	Khả năng kiểm soát chuyển động cơ thể, vận động tinh tế.
6	Giao tiếp liên nhân cách	Nhà liệu pháp. Bán hàng.	Khả năng tiếp nhận cảm xúc, động cơ, mong muốn của người khác.
7	Nội tâm	Những người với kiến thức chi tiết về bản thân.	Hiểu bản thân, điểm mạnh, điểm yếu, định hướng hành vi bản thân.
8	Tự nhiên	Nhà thực vật học. Nông dân.	Khả năng cảm nhận tự nhiên, gần với thiên nhiên.

Theo Gardner (1999), trí tuệ là tiềm năng sinh học và tâm lí; tiềm năng đó có thể được hiện thực hoá ở những mức độ khác nhau, được xem là kết quả của các yếu tố kinh nghiệm, văn hoá và động cơ có tác động tới con người. Mặc dù không được chấp nhận rộng rãi trong cộng đồng khoa học, nhưng lí thuyết trí tuệ đa nhân tố được các nhà giáo dục ủng hộ. Quan điểm của Gardner về trí tuệ giúp mở rộng tư duy của nhà giáo về năng lực và phạm vi dạy học.

4.3.4. Chẩn đoán, đo lường trí tuệ

Hiện nay, việc chẩn đoán và đo lường trí tuệ chủ yếu căn cứ vào các trắc nghiệm (test) trí tuệ.

Trắc nghiệm được hiểu là phép thử đã được chuẩn hoá, trở thành công cụ để chẩn đoán, đo lường các khía cạnh tâm lí con người, trong đó có tí tuệ. Có thể dẫn ra một vài định nghĩa tiêu biểu. Theo K.M. Gurevic (1970), trắc nghiệm là một thử nghiệm tâm – sinh lí, đã được chuẩn hoá và thường được hạn chế về thời gian, dùng để xác lập sự khác biệt giữa các cá nhân về trí tuệ, nhân cách và những năng lực chuyên môn, theo mục đích thực tiễn của nhà nghiên cứu. Trắc nghiệm trí tuệ đầu tiên được J. Mc.Cattell soạn thảo cuối thế kỉ XIX và được giới thiệu tại Hoa Kì. Tuy nhiên, chỉ sau khi Binet và Simon hợp tác xây dựng trắc nghiệm đo trí thông minh được ứng dụng thành công trong trường học thì trắc nghiệm mới bắt đầu đầu chú ý sử dụng và ngày càng phổ biến.

Ngày nay, có rất nhiều trắc nghiệm chuẩn được dùng vào việc chẩn đoán trí tuệ của trẻ em; trong đó có nhiều trắc nghiệm đã được dùng ở Việt Nam như trắc nghiệm trí tuệ đa dạng Gille, bộ Trắc nghiệm của D. Wechsler, trắc nghiệm khuôn hình tiếp diễn của Raven...

Cùng với việc sử dụng các trắc nghiệm để chẩn đoán trí tuệ cá nhân là việc xây dựng các thang đo nhằm xác định mức độ trí tuệ của cá nhân khi được chẩn đoán. Các trắc nghiệm, bằng các cách khác nhau, đều quy các chỉ số đo trí tuệ về chỉ số IQ (viết tắt của Intellegent Quotion).

Như mọi phương pháp khác, trắc nghiệm tâm lí nói chung và trắc nghiệm trí tuệ nói riêng có những mặt mạnh và mặt yếu của nó. Trắc nghiệm là một phương tiện hữu hiệu để khách quan hoá, lượng hoá trí thông minh của con người, trên cơ sở đó ta có thể so sánh, phát hiện sự khác biệt cá nhân về trí tuệ một cách nhanh chóng. Bên cạnh đó, trắc nghiệm tâm lí cũng có những hạn chế của nó. Hạn chế phổ biến nhất là nó chỉ chú ý đến kết quả do nghiệm thể độc lập thực hiện, không quan tâm đến quá trình nghiệm thể làm bài tập đó. Do vậy, trắc nghiệm có thể không phản ánh được bản chất và xu hướng phát triển trí tuệ của cá nhân.

Để đánh giá một cách chính xác trí tuệ của con người, ta cần phối hợp với các phương pháp nghiên cứu khác: quan sát, thực nghiệm, nghiên cứu sản phẩm hoạt động của cá nhân...

Chỉ số thông minh có tính ổn định tương đối của nó. Một người nếu như sau 7 – 8 tuổi, không xảy ra những sự cố gì đặc biệt như ốm đau, bị thương, chấn thương, tâm thần... thì chỉ số thông minh của người đó không dao động nhiều lắm. Song, các nhà khoa học cũng phát hiện ra rằng, nếu như được dạy dỗ chu đáo, nỗ lực kiên trì, sẽ có thể nâng cao rõ rệt chỉ số thông minh trong một phạm vi nhất định.

Hơn nữa, chỉ số thông minh của con người không hẳn có mối tương quan tất yếu với thành công của người đó. Nghĩa là không phải cứ có chỉ số thông minh cao là nhất định sẽ thành đạt trong cuộc đời. Chỉ số thông minh dù cao đến mấy cũng không thể đảm bảo trăm phần trăm là thành công. Một người cho dù chỉ số thông minh không cao nhưng nếu nỗ lực kiên trì, hoàn toàn có thể vượt trội những người có chỉ số thông minh cao hơn nhưng lười nhác, thiếu chí tiến thủ.

Ngày nay, ngoài trắc nghiệm để xác định chỉ số trí tuệ cá nhân (IQ), có có các trắc nghiệm và thang đo để đánh giá các chỉ số trí tuệ cảm xúc (EQ), chỉ số sáng tạo của cá nhân (CQ), chỉ số trí tuệ xã hội của cá nhân (SQ)...

4.3.5. Các chỉ số của sự phát triển trí tuệ

Sự phát triển trí tuệ cá nhân chính là sự biến đổi về chất trong hoạt động của cá nhân, mà đặc trưng là sự biến đổi về chất trong hoạt động nhận thức và sáng tạo. Sự biến đổi đó được đặc trưng bởi sự thay đổi cấu trúc cái được nhận thức và phương thức nhận thức.

Sự phát triển trí tuệ được xác định bởi các chỉ số sau đây:

1) Tốc độ của sự định hướng trí tuệ: sự nhanh trí khi giải quyết các nhiệm vụ, bài tập, tình huống.

2) Tốc độ khái quát hoá: nhanh chóng hiểu biết bản chất của vấn đề từ các dữ kiện đa dạng và phong phú của nó.

3) Tính tiết kiệm của tư duy: xác định bởi số lần các lập luận cần và đủ để đi đến kết quả, đạt được mục đích.

4) Tính mềm dẻo của trí tuệ: được thể hiện ở sự dễ dàng hay khó khăn trong việc xây dựng lại hoạt động cho thích hợp với những biến đổi của điều kiện. Tính mềm dẻo này được thể hiện ở những kĩ năng như:

– Kĩ năng biến thiên cách giải quyết vấn đề phù hợp với biến thiên của điều kiện.

– Kĩ năng xác lập sự phụ thuộc giữa những kiến thức đã có sang một trật tự khác ngược với chúng và trật tự tiếp thu. Ví dụ: từ định lí thuận chuyển sang định lí đảo.

– Kĩ năng đề cập cùng một hiện tượng theo nhiều quan điểm khác nhau.

5) Tính phê phán của trí tuệ: nói cách khác đó là tinh thần hoài nghi khoa học, thể hiện đặc biệt ở kĩ năng đánh giá tri thức mà mình lĩnh hội.

6) Sự hiểu sâu sắc tài liệu: phân biệt được cái bản chất và cái không bản chất của sự vật, hiện tượng.

Các chỉ số phát triển trí tuệ nêu trên có thể làm thước đo để các nhà giáo xác định mức độ phát triển của HS và cũng là cơ sở để lựa chọn phương pháp dạy học sao cho đạt được mục đích mà giáo dục đề ra.

4.3.6. Dạy học và phát triển trí tuệ học sinh

4.3.6.1. Quan hệ giữa dạy học và phát triển trí tuệ

– Trong thực tiễn có ba nhóm quan niệm về mối quan hệ giữa dạy học và phát triển trí tuệ học sinh.

+ *Thứ nhất,* dạy học và phát triển dường như độc lập với nhau, dạy học đi song song và dựa trên thành tựu của sự phát triển, làm bộc lộ sự phát triển đó.

+ *Thứ hai,* dạy học chính là sự phát triển.

+ *Thứ ba,* dạy học đi trước sự phát triển và kéo theo sự phát triển. Quan niệm này do L.X. Vưgotxki và các nhà tâm lí học Nga cùng xu hướng đề xuất. Đây là quan niệm khoa học và cách mạng, còn hai quan niệm trên không phản ánh đúng mối quan hệ và vai trò của dạy học đối với sự phát triển trí tuệ trẻ em.

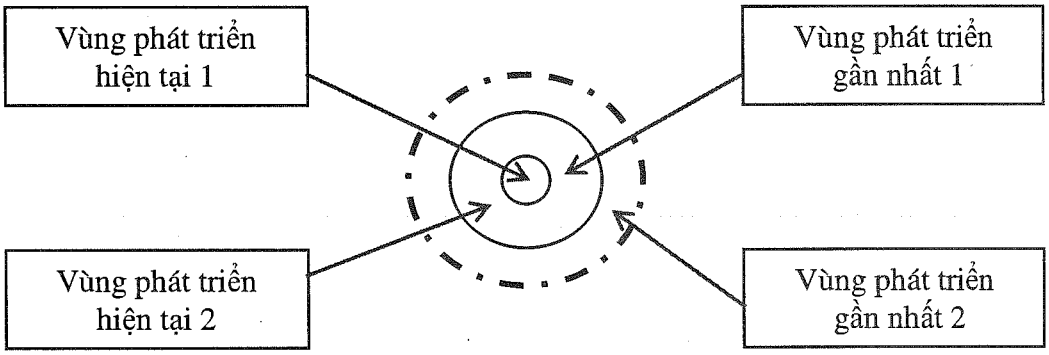
Quan niệm *dạy học đi trước sự phát triển và kéo theo sự phát triển* gắn liền với khái niệm vùng phát triển gần nhất do L.X. Vưgotxki phát hiện.

– Theo L.X. Vưgotxki, tại một thời điểm nhất định trong sự phát triển của trẻ em luôn có hai trình độ phát triển: *trình độ phát triển hiện tại* và *khả năng phát triển gần nhất* (vùng phát triển gần nhất).

+ Trình độ phát triển hiện tại là trình độ mà ở đó các chức năng tâm lí đã đạt tới mức chín muồi, còn vùng phát triển gần nhất là vùng trong đó các chức năng tâm lí đang trưởng thành nhưng chưa chín. Về phương diện chẩn đoán, mức độ hiện tại được biểu hiện qua tình huống trẻ em độc lập giải quyết nhiệm vụ, không cần sự trợ giúp từ bên ngoài.

+ Khả năng phát triển gần nhất được thể hiện trong tình huống trẻ hoàn thành nhiệm vụ khi có sự *hợp tác, giúp đỡ* của người khác, mà nếu tự mình, đứa trẻ sẽ không thực hiện được.

Như vậy, hai trình độ phát triển của trẻ, thể hiện *hai mức độ chín muồi của các chức năng tâm lí ở các thời điểm khác nhau*. Đồng thời, chúng luôn vận động, vùng phát triển gần hôm nay thì ngày mai sẽ trở thành trình độ hiện tại và xuất hiện vùng phát triển gần mới.



Sơ đồ vùng phát triển hiện tại và vùng phát triển gần nhất

Theo L.X. Vưgotxki dạy học và phát triển tâm lí, trí tuệ của trẻ em phải luôn luôn gắn bó với nhau. Ông cho rằng, mọi ý đồ dạy học *tách rời* sự phát triển, coi hai yếu tố này độc lập với nhau và dạy học đi sau sự phát triển, hoặc cho rằng dạy học trùng khớp với sự phát triển, đều dẫn đến sai lầm, làm hạn chế vai trò của dạy học. Nếu hiểu đúng đắn vấn đề thì dạy học và phát triển phải thường xuyên có quan hệ hữu cơ với nhau, nhưng dạy học không phải là yếu tố đi sau sự phát triển, là điều kiện để bộc lộ nó. Dạy học có tổ chức đúng đắn sẽ kéo theo sự phát triển trí tuệ của trẻ, tạo ra sự sống cho hàng loạt quá trình phát triển, mà đứng ngoài dạy học thì không thể làm được.

Như vậy, dạy học là yếu tố cơ bản, cần thiết, bên trong của quá trình phát triển ở trẻ em, những yếu tố mang tính chất lịch sử của con người. Nói cách khác, chỉ có cách dạy học đi trước sự phát triển mới tạo ra vùng phát triển gần nhất, mới thực sự kéo theo sự phát triển, định hướng và thúc đẩy nó. Dĩ nhiên trong thực tiễn phải lưu ý dạy học không được đi trước quá xa so với sự phát triển, càng không được đi sau nó. Dạy học và phát triển phải *cận kề* nhau, đồng thời phải quán triệt tư tưởng dạy học là sự hợp tác giữa người dạy và người học. *Hoạt động dạy và hoạt động học là hoạt động hợp tác* giữa GV và HS. Chỉ có như vậy, dạy học mới đạt hiệu quả tối ưu đối với sự phát triển của trẻ em.

4.3.6.2. Các phương hướng nâng cao hiệu quả dạy học phát triển trí tuệ

Có nhiều con đường nâng cao hiệu quả của dạy học đối với sự phát triển trí tuệ HS; trong đó có hai hướng cơ bản:

a) Phát triển trí tuệ HS thông qua hoạt động dạy học các lĩnh vực khoa học

Theo cách này, dạy học cần phải hướng đến phạm vi vùng phát triển gần nhất của HS (theo L.X. Vưgotxki), hay nói cách khác, dạy học phải đi trước sự phát triển tâm lí, hướng đến sự phát triển hoàn thiện hơn. Hướng phát triển này tiến hành theo hai nội dung sau:

– Tôn trọng vốn sống của người học khi dạy học. Cần phải xác định được mức độ phát triển hiện tại của người học, những gì người học đang có và những gì người học có thể phát triển trong tương lai gần để từ đó có những cách dạy học phù hợp nhất. Đây là cách dạy học cá biệt hoá, sát đối tượng. Khi nhà giáo dục làm được điều này sẽ làm tăng hứng thú học tập của người học, tạo ra không khí làm việc thoải mái, tự tin vì những hoạt động hiện nằm trong khả năng của các em.

– Xây dựng việc dạy học trên mức độ khó khăn cao và nhịp điệu học nhanh. Việc học cần phải được phát triển dần từ thấp đến cao và luôn đặt cho người học những nhiệm vụ cần giải quyết. Khi giải quyết được một vấn đề theo yêu cầu, người học cần phải xem xét thêm những vấn đề khác có liên quan để tìm hiểu toàn diện vấn đề đặt ra. Nhịp điệu học nhanh nghĩa là tránh việc để HS giậm chân tại chỗ hay nhắc đi nhắc lại nhiều lần một vấn đề.

– Nâng tỉ trọng tri thức lí luận khái quát. Tuỳ theo mức độ nhận thức của người học để đưa ra mức độ tri thức lí luận khái quát phù hợp. Tuy nhiên, khi người học có khả năng thì có thể cho người học các định luật, các quy tắc, các biểu thức để cho người học có thể khái quát hoá các quy tắc hay định luật đó.

– Làm cho người học có ý thức về toàn bộ quá trình học tập, tự giác khi học. Việc người học ý thức được toàn bộ quá trình học tập giúp cho họ có thể xâu chuỗi kiến thức, tìm ra mối liên hệ giữa các kiến thức đồng thời xây dựng được kế hoạch học tập phù hợp.

Kết quả của cách tác động này sẽ đem lại kết quả sau trong sự phát triển tâm lí người học:

– Góp phần xây dựng động cơ học tập, nhu cầu đối với tri thức và tăng cường thái độ tích cực đối với học tập.

– Tri thức sâu, chính xác, phản ánh đúng bản chất, kĩ năng kĩ xảo chắc chắn.

– Quan sát sâu, có tính khái quát, trình độ tư duy, năng lực phát triển cao.

b) Phát triển tư duy, trí tuệ thông qua việc trực tiếp dạy các kĩ năng trí tuệ

Cơ sở của hướng tiếp cận này là trong cấu trúc của trí tuệ luôn tồn tại các thành phần là các thao tác trí tuệ. Vì vậy, có thể tách chúng ra và phát triển theo một chương trình chuyên biệt. Theo hướng này, ngày càng có nhiều chương trình

huấn luyện, bồi dưỡng tư duy, trí tuệ đang được phổ biến và ứng dụng. Có thể kể tên một vài chương trình trong số này: Chương trình huấn luyện các thủ thuật trí tuệ của R. Sternberg (1987); chương trình dạy học nhằm hình thành năng lực tư duy toán học cho học sinh của V.V. Đavuđov; chương trình dạy chiến lược tư duy theo chiều ngang và chiều dọc của E. De Bono; phương pháp luyện trí não của O. Kagayaki... Những chương trình này cần được giới thiệu riêng để tiện cho việc ứng dụng trong thực tiễn.

4.4. Dạy học và trí nhớ của học sinh

4.4.1. Khái niệm

Trí nhớ là một quá trình tâm lí phản ánh những kinh nghiệm đã có của cá nhân dưới hình thức biểu tượng, bao gồm sự ghi nhớ, giữ gìn và tái tạo lại sau đó ở trong óc cái mà con người đã cảm giác, tri giác, xúc cảm, hành động hay suy nghĩ trước đây.

Nếu cảm giác, tri giác chỉ phản ánh được sự vật, hiện tượng đang trực tiếp tác động vào các giác quan thì trí nhớ phản ánh các sự vật, hiện tượng đã tác động vào ta trước đây mà không cần sự tác động của chúng trong hiện tại.

Sản phẩm của trí nhớ là biểu tượng. Đó là những hình ảnh của sự vật, hiện tượng nảy sinh trong óc chúng ta khi không có sự tác động trực tiếp của chúng vào giác quan ta.

Biểu tượng khác với hình ảnh (hình tượng) của tri giác ở chỗ: nó phản ánh sự vật, hiện tượng một cách khái quát hơn. Tuy nhiên, tính khái quát và trừu tượng của biểu tượng trí nhớ ít hơn biểu tượng của tưởng tượng.

4.4.2. Các loại trí nhớ

Trí nhớ gắn liền với hoạt động và toàn bộ cuộc sống của con người. Do vậy, trí nhớ của con người rất phong phú và đa dạng. Có nhiều căn cứ để phân loại trí nhớ.

– Dựa vào tính tích cực nổi bật nhất (giữ địa vị thống trị) trong một hoạt động nào đó, ta có: *trí nhớ vận động, trí nhớ xúc cảm, trí nhớ hình ảnh* và *trí nhớ từ ngữ logic.*

– Dựa vào tính mục đích của hoạt động, ta có *trí nhớ không chủ định* và *trí nhớ có chủ định.*

– Dựa vào mức độ kéo dài của sự giữ gìn tài liệu đối với hoạt động, ta có *trí nhớ ngắn hạn* và *trí nhớ dài hạn.*

– Dựa vào tính ưu thế, chủ đạo của giác quan nào đó trong trí nhớ, ta có *trí nhớ bằng mắt, trí nhớ bằng tai, trí nhớ bằng tay, trí nhớ bằng mũi...*

a) Trí nhớ vận động

Trí nhớ vận động là trí nhớ về những quá trình vận động ít nhiều mang tính chất tổ hợp. Tuỳ thuộc vào lĩnh vực con người thường xuyên hoạt động mà loại trí nhớ vận động này hay trí nhớ vận động kia phát triển mạnh mẽ. Loại trí nhớ này đặc biệt quan trọng để hình thành kĩ xảo trong lao động chân tay. Nếu không có trí nhớ vận động, chúng ta sẽ luôn luôn phải học lại (như mới gặp lần đầu) những thao tác chân tay của mỗi hành động. Tốc độ hình thành nhanh và mức độ bền vững của những kĩ xảo lao động chân tay được xem là tiêu chí để đánh giá trí nhớ vận động tốt. Sự "khéo chân khéo tay" hay "những bàn tay vàng" là dấu hiệu của trí nhớ vận động tốt.

b) Trí nhớ xúc cảm

Trí nhớ xúc cảm là trí nhớ về những xúc cảm, tình cảm diễn ra trong hoạt động trước đây. Những xúc cảm, tình cảm được giữ lại trong trí nhớ sẽ bộc lộ (sống lại) như là tín hiệu đặc biệt hoặc thúc đẩy con người hoạt động hoặc nhắc nhở con người những phương thức hành vi trước đây đã gây ra những xúc cảm, tình cảm đó. Sự tái mặt đi hay đỏ mặt lên khi nhớ đến một kỉ niệm cũ là do ảnh hưởng của trí nhớ này. Trí nhớ xúc cảm có vai trò đặc biệt quan trọng để cảm nhận được giá trị thẩm mĩ, đạo đức trong hành vi, cử chỉ, lời nói và trong nghệ thuật.

c) Trí nhớ hình ảnh

Trí nhớ hình ảnh là trí nhớ về ấn tượng của các sự vật, hiện tượng đã tác động vào giác quan của chúng ta trước đây. Dựa vào các cơ quan cảm giác tham gia vào các quá trình của trí nhớ mà trí nhớ hình ảnh được chia thành trí nhớ nghe, trí nhớ nhìn... (Dựa vào ưu thế, chủ đạo của giác quan nào trong quá trình ghi nhớ, nhận lại, và nhớ lại). Vai trò của mỗi loại trí nhớ hình ảnh cũng rất khác nhau đối với mỗi người. Người làm nghề nấu ăn thì trí nhớ mùi vị rất quan trọng; người nghệ sĩ thì nhớ nghe và nhìn lại quan trọng hơn. Đặc biệt, người mù thì trí nhớ xúc giác, vị giác, khứu giác rất quan trọng, nó "bù trừ" cho sự khiếm thị của họ.

d) Trí nhớ từ ngữ – logic

Trí nhớ từ ngữ – logic là trí nhớ về những mối quan hệ, liên hệ mà nội dung được tạo nên bởi ý nghĩa, tư tưởng của con người, nó có cơ sở sinh lí là hệ thống tín hiệu thứ hai (ngôn ngữ). Do vậy, trí nhớ từ ngữ – logic là loại trí nhớ đặc trưng cho con người. Trí nhớ này phát triển trên cơ sở sự phát triển của trí nhớ vận động, trí nhớ xúc cảm, trí nhớ hình ảnh, ngày càng giữ vị trí trung tâm và ảnh hưởng

trở lại các loại trí nhớ này. Trí nhớ từ ngữ – logic giữ vai trò đặc biệt quan trọng trong hoạt động nhận thức của HS.

e) Trí nhớ không chủ định

Trí nhớ không chủ định là loại trí nhớ mà trong đó việc ghi nhớ, giữ gìn, tái hiện một cái gì đó được thực hiện một cách tự nhiên, không có mục đích đặt ra từ trước. Trí nhớ không chủ định giữ vai trò quan trọng trong cuộc sống con người, nhờ nó mà ta thu được nhiều kinh nghiệm sống có giá trị mà ít tốn năng lượng thần kinh.

g) Trí nhớ có chủ định

Trí nhớ có chủ định là loại trí nhớ mà trong đó sự ghi nhớ, giữ gìn và tái hiện đối tượng theo mục đích đặt ra từ trước. Để ghi nhớ có chủ định đạt hiệu quả, người ta thường dùng những biện pháp có tính kĩ thuật (lập đề cương, xây dựng dàn ý...). Trí nhớ có chủ định có sau trí nhớ không chủ định trong đời sống cá thể nhưng ngày càng tham gia nhiều vào quá trình tiếp thu tri thức. Trong hoạt động cũng như trong cuộc sống hằng ngày, hai loại trí nhớ này đan xen vào nhau, hỗ trợ cho nhau trong việc ghi nhớ, giữ gìn, tái hiện tri thức; tình cảm và kĩ năng hành động.

h) Trí nhớ ngắn hạn

Trí nhớ ngắn hạn (hay còn gọi là trí nhớ tức thời) là loại trí nhớ mà sự ghi nhớ (tạo dấu vết trên vỏ não), giữ gìn (củng cố dấu vết trên vỏ não) và tái hiện diễn ra ngắn ngủi, chốc lát. Lúc đó, người ta thường nói "tôi còn đang nhìn thấy nó trước mắt tôi"; "nó còn đang vang lên trong tai tôi" (như là ta đang còn tri giác vậy). Quá trình này còn chưa ổn định nhưng có ý nghĩa rất lớn trong việc tiếp thu kinh nghiệm. Đây là một dạng đặc biệt của sự ghi nhớ, của sự tích luỹ, tái hiện thông tin và là cơ sở của trí nhớ dài hạn.

i) Trí nhớ dài hạn

Trí nhớ dài hạn là loại trí nhớ mà sự ghi nhớ, giữ gìn và tái hiện thông tin được kéo dài sau nhiều lần lặp lại và do vậy thông tin được giữ lại lâu dài trong trí nhớ. Loại trí nhớ dài hạn này rất cần thiết trong việc tích luỹ tri thức. Để trí nhớ này có chất lượng tốt, cá nhân cần luyện tập để củng cố, tái hiện nhiều lần với những biện pháp, cách thức khác nhau.

Tất cả các loại trí nhớ trên đây đều có mối liên hệ, quan hệ qua lại với nhau. Bởi lẽ, các tiêu chuẩn phân loại trên đây đều liên quan đến các mặt khác nhau trong hoạt động của con người. Các mặt này không biểu hiện một cách riêng lẻ mà thành một thể thống nhất. Và ngay các loại trí nhớ trong một tiêu chuẩn

để phân loại cũng có liên hệ qua lại với nhau. Ví dụ, trí nhớ ngắn hạn là cơ sở của trí nhớ dài hạn, trí nhớ từ ngữ – logic được hình thành trên cơ sở của trí nhớ vận động, trí nhớ xúc cảm, trí nhớ hình ảnh và ảnh hưởng trở lại các loại trí nhớ này.

4.4.3. Quên và cách chống quên

4.4.3.1. Khái niệm về sự quên

Không phải mọi dấu vết, ấn tượng trong não của chúng ta đều được gìn giữ và làm sống lại một cách như nhau, nghĩa là trong trí nhớ của chúng ta có hiện tượng quên.

Quên là không tái hiện được hoặc tái hiện không đầy đủ những nội dung đã ghi nhớ trước đây vào thời điểm nhất định.

– Quên cũng có nhiều mức độ: *quên hoàn toàn* (không nhớ lại, nhận lại được), *quên cục bộ* (không nhớ lại nhưng nhận lại được). Tuy nhiên, ngay cả quên hoàn toàn cũng không có nghĩa là các dấu vết ghi nhớ đã hoàn toàn mất đi, không để lại dấu vết nào. Trong thực tế vẫn còn lại những dấu vết nhất định trên vỏ não, chỉ có điều ta không làm nó sống lại khi cần thiết mà thôi.

Ngoài ra, còn có hiện tượng *quên tạm thời,* nghĩa là trong thời gian dài không thể nào nhớ lại được, nhưng trong một lúc nào đó lại đột nhiên nhớ lại được. Hiện tượng này còn được gọi là "sực nhớ".

– Quên cũng có nhiều nguyên nhân. Có thể là do quá trình ghi nhớ, có thể là do các quy luật ức chế thần kinh (ức chế ngược, ức chế xuôi, ức chế tới hạn) trong quá trình ghi nhớ và do không gắn được vào hoạt động hằng ngày, không phù hợp với hứng thú, nhu cầu, sở thích cá nhân hoặc ít có ý nghĩa thực tiễn đối với cá nhân.

– Sự quên diễn ra theo những quy luật nhất định:

+ Quên diễn ra theo trình tự: quên cái tiểu tiết, vụn vặt trước, quên cái đại thể, chính yếu sau.

+ Quên diễn ra không đồng đều: ở giai đoạn đầu tốc độ lớn sau đó giảm dần.

Về nguyên tắc, quên là một hiện tượng hợp lí, hữu ích. Qua nghiên cứu, người ta đã chứng minh được rằng quên không hoàn toàn là dấu hiệu của một trí nhớ kém mà ngược lại, nó là yếu tố quan trọng để trí nhớ hoạt động có hiệu quả và là một cơ chế để bảo vệ não bộ của chúng ta.

4.4.3.2. Cách chống quên (để có trí nhớ tốt)

a) Ghi nhớ tốt

– Phải tập trung chú ý cao khi ghi nhớ, có hứng thú, say mê với tài liệu ghi nhớ, có hứng thú, say mê với tài liệu ghi nhớ, ý thức được tầm quan trọng của tài liệu ghi nhớ và xác định được tâm thế ghi nhớ lâu dài đối với tài liệu.

– Phải lựa chọn và phối hợp các loại ghi nhớ một cách hợp lí nhất, phù hợp với tính chất và nội dung của tài liệu, với nhiệm vụ và mục đích ghi nhớ. Trong hoạt động học tập, ghi nhớ logic là hình thức tốt nhất. Để ghi nhớ tốt tài liệu học tập đòi hỏi người học phải lập dàn bài cho tài liệu học tập, tức là phát hiện những đơn vị logic cấu tạo nên tài liệu đó. Dàn ý này được xem là điểm tựa để ôn tập (củng cố) và tái hiện tài liệu khi cần thiết.

– Phải biết phối hợp nhiều giác quan để ghi nhớ, phải sử dụng các thao tác trí tuệ để ghi nhớ tài liệu, gắn tài liệu ghi nhớ với kinh nghiệm của bản thân.

– Vận dụng và sử dụng các công cụ kí hiệu làm phương tiện ghi nhớ: sơ đồ, biểu đồ, kí hiệu, bản đồ tư duy...

b) Giữ gìn tốt (ôn tập tốt)

– Phải giữ gìn một cách tích cực, nghĩa là phải ôn tập bằng cách tái hiện là chủ yếu. Việc tái hiện tài liệu có thể được tiến hành theo trình tự như sau:

+ Cố gắng tái hiện toàn bộ tài liệu một lần.

+ Tiếp đó tái hiện từng phần, đặc biệt là những phần khó.

+ Sau đó lại tái hiện toàn bộ tài liệu.

+ Phân chia tài liệu thành những nhóm yếu tố cơ bản của nó.

+ Xác định mối liên hệ trong mỗi nhóm.

+ Xây dựng cấu trúc logic của tài liệu dựa trên mối liên hệ giữa các nhóm.

– Phải ôn tập ngay, không để lâu sau khi ghi nhớ tài liệu.

– Phải ôn tập xen kẽ, không nên ôn tập liên tục một môn học.

– Ôn tập phải có nghỉ ngơi, không nên ôn tập liên tục trong một thời gian dài.

– Cần thay đổi hình thức và các phương pháp ôn tập.

c) Cách thức hồi tưởng cái đã quên

Về nguyên tắc, mọi sự việc, hiện tượng tác động vào não đều có thể tái hiện sau tác động.

– Quên không phải là mất tất cả, nếu cố gắng ta sẽ hồi tưởng lại được.

– Phải kiên trì hồi tưởng. Khi đã hồi tưởng sai thì lần hồi tưởng tiếp theo không nên lặp lại cách thức, biện pháp đã làm mà cần phải tìm ra biện pháp, cách thức mới.

– Cần đối chiếu, so sánh với những hồi ức có liên quan trực tiếp với nội dung tài liệu mà ta cần nhớ lại.

– Cần sử dụng sự kiểm tra của tư duy, trí tưởng tượng về quá trình hồi tưởng và kết quả hồi tưởng.

– Có thể sử dụng sự liên tưởng, nhất là liên tưởng nhân quả để hồi tưởng vấn đề gì đó.

4.5. Cơ sở tâm lí học của đánh giá trong trường học

4.5.1. Khái niệm đánh giá và các loại đánh giá trong trường học

4.5.1.1. Khái niệm đánh giá

Đánh giá trong đào tạo bao gồm việc thu thập thông tin về một lĩnh vực nào đó trong đào tạo; nhận xét và phán xét đối tượng đó, trên cơ sở đối chiếu các thông tin thu nhận được với mục tiêu được xác định ban đầu.

Mục đích của đánh giá:

– Đánh giá kết quả học tập của người học.

– Giúp người học có kết quả học tập tốt hơn.

– Đánh giá hiệu quả các chương trình giảng dạy.

– Thông báo, ra quyết định về hoạt động học tập tương lai của người học.

4.5.1.2. Mục tiêu của đánh giá trên lớp học

Việc đánh giá HS trên lớp nhằm các mục tiêu sau:

– Phân loại HS:

Phân loại HS là việc làm tất yếu và thường xuyên của người GV để triển khai các hoạt động sư phạm của mình có liên quan đến HS. Để phân loại HS theo các tiêu chí nào đó, người GV phải thu thập thông tin, lượng giá chúng và ra quyết định phân loại.

– Phản hồi và khích lệ:

Một mục tiêu quan trọng khác của kiểm tra đánh giá trong lớp học là đưa ra các phản hồi và khích lệ HS. Ý kiến phản hồi chính xác về sự thể hiện kĩ năng học tập rất cần thiết để thúc đẩy HS tiến bộ. GV khen ngợi HS A vì kết quả làm bài kiểm tra, em thể hiện sự tiến bộ, nhắc nhở HS B vì phát hiện ra những lỗi trong bài kiểm tra do em làm ẩu, tính toán sai... Trong mỗi trường hợp, GV đã sử dụng các thông tin từ kết quả kiểm tra đánh giá trong từng lĩnh vực học tập để đưa ra phản hồi cho HS về điểm mạnh, thiếu sót của các em.

Đánh giá quá trình nhằm phản hồi, điều chỉnh, khích lệ HS là một yêu cầu, nhiệm vụ chính, rất quan trọng của GV đứng lớp. Để đưa ra được các ý kiến như thế này, người GV phải thường xuyên kiểm tra đánh giá việc học tập và hành vi ứng xử của HS.

– Chẩn đoán các vấn đề của HS

GV phải kiểm tra đánh giá phát hiện sớm các khó khăn trong học tập của HS và luôn giám sát những HS có vấn đề về học tập hoặc vấn đề về hành vi trong lớp mình. Xác định được những vấn đề này, GV có thể tiến hành các hoạt động giúp đỡ

cần thiết, kịp thời để HS tiến bộ, đôi khi có những HS cần phải được chẩn đoán và giúp đỡ đặc biệt ngoài lớp học (cần sự đánh giá chẩn đoán của các chuyên gia tâm lí lâm sàng hoặc tư vấn tâm lí học đường).

4.5.1.3. Chức năng đánh giá

Đánh giá có ba chức năng chủ yếu.

– Chức năng chứng thực. Thông qua các phương pháp, các công cụ đánh giá, GV thu thập các thông tin, các sự kiện về hoạt động học tập, kết quả học tập và về HS; cung cấp cho HS, GV bức tranh chân thực về đối tượng cần đánh giá ở HS.

– Chức năng xác nhận: Xác định vị trí của đối tượng được đánh giá trong một thang đánh giá nhất định (cao thấp, trung bình, tốt khá, trung bình, yếu, kém...).

– Chức năng phát triển. Đây là chức năng quan trọng nhất của đánh giá. Đánh giá không phải chỉ nhằm chứng thực hay xác nhận về cái gì đó ở HS, mà phải tìm ra được cái phù hợp và chưa phù hợp của HS so với mục tiêu ban đầu, nguyên nhân của sự không phù hợp, để từ đó phản hồi, trợ giúp học HS khắc phục sự chưa phù hợp đó, hướng đến sự tiến bộ.

4.5.1.4. Các loại đánh giá

Có rất nhiều cách phân loại đánh giá. Dưới đây là một số loại đánh giá thông thường:

a) Đánh giá tổng kết và đánh giá quá trình

Xét theo tính liên tục và thời điểm đánh giá thì đánh giá trong giáo dục thường được chia thành các loại là *đánh giá tổng kết* và *đánh giá quá trình.*

– Đánh giá tổng kết:

Đánh giá tổng kết hay còn gọi là đánh giá kết quả là đánh giá có tính tổng hợp, bao quát nhằm cung cấp thông tin về sự tinh thông/thành thạo của HS ở các mặt nội dung kiến thức, kĩ năng và thái độ sau khi kết thúc một môn học, học kì hay cả năm.

Mục tiêu chính của đánh giá tổng kết là xác định mức độ đạt thành tích của HS, nhưng không quan tâm đến việc thành tích đó đã đạt được ra sao và kết quả đánh giá này được sử dụng để công nhận người học đã hoặc không hoàn thành lớp học. Đây là hình thức đánh giá bằng cách cho điểm và có thể dùng điểm để so sánh với những HS khác trong cùng nhóm đối tượng, nhằm xếp loại người học.

– Đánh giá quá trình:

Đánh giá quá trình là hoạt động đánh giá diễn ra trong tiến trình thực hiện hoạt động giảng dạy môn học/khoá học, cung cấp thông tin phản hồi cho GV

nhằm mục tiêu cải thiện hoạt động hướng dẫn, giảng dạy. Đánh giá quá trình thường được thực hiện trong quá trình giảng dạy môn học/khoá học/lớp học. Đánh giá quá trình, còn được gọi là "đánh giá giáo dục" được thực hiện để hỗ trợ cho việc nâng cao chất lượng dạy và học. Đánh giá quá trình có thể do GV hoặc đồng nghiệp hay do người học cùng thực hiện, cung cấp thông tin phản hồi về hoạt động học tập của người học và không nhất thiết được sử dụng cho mục đích xếp hạng, phân loại.

b) Đánh giá theo chuẩn và đánh giá theo tiêu chí

Xem xét dựa theo chuẩn tương đối của nhóm HS cùng được đánh giá và chuẩn về mức độ thành thạo đáp ứng chuẩn mực mong đợi thì đánh giá được chia thành các loại là *đánh giá dựa theo chuẩn* và *đánh giá dựa theo tiêu chí.*

– Đánh giá dựa theo chuẩn:

Đánh giá dựa theo chuẩn là so sánh thành tích của các đối tượng cùng được đánh giá với nhau. Đó là hình thức đánh giá đưa ra những nhận xét về mức độ cao hay thấp trong năng lực của cá nhân so với những người khác cùng làm bài thi.

– Đánh giá dựa theo tiêu chí:

Người học được đánh giá dựa trên các tiêu chí đã được xác định rõ ràng về thành tích đạt được so với mục tiêu đã đề ra. Khi đánh giá theo tiêu chí, chất lượng thành tích không phụ thuộc vào mức độ cao thấp về năng lực của những người khác, mà phụ thuộc vào mức độ cao thấp của chính người được đánh giá so với các tiêu chí cụ thể.

c) Đánh giá chính thức và không chính thức

– Đánh giá chính thức:

Đánh giá chính thức là loại hình đánh giá có mục tiêu rất gần với đánh giá tổng kết hay đánh giá kết quả, dựa trên các thiết kế có dạng kiểm tra viết trên giấy, được chấm điểm nhằm đưa ra kết luận phân loại về người học. Đánh giá chính thức thường liên quan với các dạng kiểm tra (test) được dùng như thước đo chuẩn hoá. Những thước đo này có thể phải được thử trước trên HS và dữ liệu sẽ được tính toán, thống kê, tổng kết nhằm đưa ra kết luận về HS so với các chuẩn cần đạt về độ tuổi hay lớp học và trong sự so sánh với các bạn cùng độ tuổi hay lớp học.

Đánh giá chính thức thường được tiến hành thông qua hình thức viết, chẳng hạn như bài kiểm tra, bài thi, hoặc bài luận, được thực hiện để cho điểm đối với người được đánh giá/người học. Sau khi thực hiện đánh giá sẽ đưa ra các điểm số hoặc thứ tự xếp hạng trên cơ sở kết quả thực hiện các bài kiểm tra, thi.

– Đánh giá không chính thức:

Đánh giá không chính thức có mục tiêu rất gần với đánh giá thường xuyên, đánh giá quá trình nhằm mục đích chính là xem xét, giám sát việc thực hiện các nhiệm vụ học tập hằng ngày của HS, thông qua nhiều hình thức quan sát, thảo luận, xem xét hồ sơ học tập, tự suy ngẫm, tự đánh giá, cách thức thực hiện một nhiệm vụ học tập, sự tham gia các hoạt động, tương tác, sự hợp tác với nhau trong nhóm bạn...

d) Đánh giá khách quan và chủ quan

– Đánh giá khách quan:

Đánh giá khách quan là hình thức đánh giá dựa vào các công cụ đánh giá được thiết kế đạt tính chuẩn (được thiết kế theo một quy trình được chuẩn hoá, khách quan hoá) hoặc công cụ được chuẩn bị trước (bài test) để đưa ra những kết luận về năng lực hoặc trình độ hiểu biết của người học.

Trong đánh giá kết quả học tập, đánh giá khách quan là hình thức phổ biến nhất. Mỗi câu hỏi trong đề kiểm tra, đề thi kiểu đánh giá khách quan chỉ có một đáp án đúng duy nhất, để lượng giá mức độ đạt kiến thức, kĩ năng, thái độ của người học so với mục tiêu giáo dục đề ra. Các loại hình câu hỏi trắc nghiệm khách quan bao gồm: câu hỏi đúng/sai, câu hỏi ghép đôi, câu hỏi điền khuyết, câu hỏi nhiều lựa chọn...

– Đánh giá chủ quan:

Đánh giá chủ quan là hình thức đánh giá chất lượng của cái cần đánh giá dựa theo ý kiến riêng của người đánh giá. Câu hỏi dùng cho hình thức đánh giá này thường không chỉ có một câu trả lời đúng, mà có thể có nhiều hơn một câu trả lời đúng, hoặc nhiều hơn một cách thể hiện câu trả lời chính xác.

e) Đánh giá cá nhân và đánh giá nhóm

Việc đánh giá có thể được thực hiện riêng biệt cho 1 HS (đánh giá cá nhân) hoặc cho một nhóm HS (đánh giá tiến hành theo nhóm).

– Đánh giá cá nhân:

Thông tin kiểm tra đánh giá trên cá nhân được thu thập từ các điều kiện chính thức hoặc từ quan sát của GV khi giao tiếp với cá nhân HS. Đặc điểm và cũng là lợi thế của đánh giá cá nhân là trong tình huống một người đánh giá một người, như vậy có rất nhiều cơ hội để người đánh giá có thể quan sát HS. Ví dụ: người đánh giá có thể quan sát được mức độ tập trung chú ý của HS, khả năng nghe, diễn đạt, mức độ mất bình tĩnh, kĩ năng giải quyết vấn đề, cũng như các câu trả lời cụ thể mà HS đưa ra.

– Đánh giá tiến hành theo nhóm:

Các đánh giá tiến hành theo nhóm, dù chuẩn hoá hay không cũng được xem là hiệu quả hơn và kinh tế hơn so với đánh giá tiến hành theo cá nhân vì trong cùng một lượng thời gian cần để thu thập thông tin của một HS thì đánh giá nhóm thu thập được thông tin của một lớp học. Tuy nhiên, cái giá của sự hiệu quả hơn này là đánh giá nhóm thiếu sự giao tiếp, thấu hiểu và thiếu hiểu biết về từng HS mà các đánh giá tiến hành trên cá nhân đem lại. Hầu như tất cả các đánh giá tiến hành theo nhóm đều dựa trên bài kiểm tra viết bởi vì nó cho phép nhiều HS có thể làm một công việc cùng một lúc.

Nếu vấn đề phải đánh giá liên quan đến môn Tập đọc hay phải thuyết trình, hoặc lắp ráp thiết bị thì quá trình tiến hành nhóm không giúp ích được gì nhiều.

Các đánh giá nhóm không chính thức diễn ra thường xuyên trong lớp học, trước tiên là thông qua quan sát của GV. Ví dụ: khi GV quan sát thấy lớp bắt đầu chán và mất trật tự trong suốt bài giảng thì đó chính là lúc GV nên thực hiện đánh giá nhóm. Lúc đó, GV tổ chức một trò chơi (ví dụ trò chơi vỗ tay theo nhịp, khoảng 2 phút) có thể cải thiện đáng kể bầu không khí lớp học và trạng thái mệt mỏi, chán nản của HS. Tương tự như vậy, khi HS thấy khó trả lời các câu hỏi của của GV đưa ra thì GV liền ngưng những gì đang giảng để ôn lại bài học hôm trước.

g) Tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng

– Tự đánh giá:

+ Tự đánh giá là quá trình HS đánh giá hoạt động và kết quả đạt được của bản thân mình, HS không chỉ tự đánh giá mà còn có thể được tham gia vào quá trình xác định các tiêu chí đánh giá thế nào là một thành quả tốt. Tự đánh giá có mối liên hệ chặt chẽ với một trong những mục tiêu chính của giáo dục: học tập theo định hướng của bản thân.

+ Ưu điểm và hạn chế của tự đánh giá: Tự đánh giá giúp người học nhận thức sâu sắc hơn về những gì mình đã học, đã tiến bộ và những gì cần cố gắng, HS biết chịu trách nhiệm trước kết quả học tập của mình, tự tin hơn về những gì các em có thể làm được, rèn luyện được cách tự học cho HS. Tuy nhiên, không phải lúc nào các em cũng có khả năng thực hiện việc tự đánh giá.

– Đánh giá đồng đẳng:

+ Đánh giá đồng đẳng là người học tham gia vào việc đánh giá sản phẩm, công việc của những người cùng học khác. Họ phải nắm rõ những nội dung mà họ dự kiến sẽ đánh giá trong sản phẩm công việc của bạn học. Đây chính là quá trình

từng HS trong lớp học cùng tham gia một hoạt động/chương trình học tập đánh giá lẫn nhau.

HS quan sát các bạn trong quá trình học tập, vì vậy, thông tin mà các em có về hoạt động của nhau mang tính chi tiết, cụ thể hơn là thông tin thầy cô thu được. Đánh giá đồng đẳng không tập trung vào đánh giá tổng kết cuối kì mà nhằm mục đích hỗ trợ HS trong suốt quá trình học tập của các em. Điều này có nghĩa là HS sẽ đánh giá lẫn nhau dựa trên các tiêu chí đã được định trước. Các tiêu chí này sẽ do GV tự xác định hoặc do thầy và trò cùng thống nhất xác định và phải thực hiện bằng những ngôn từ cụ thể, phù hợp với khả năng nhận thức của HS.

+ Ưu điểm và hạn chế của đánh giá đồng đẳng: Qua đánh giá hoạt động, sản phẩm học tập của bạn, HS có thể học hỏi những điểm hay hoặc rút kinh nghiệm từ những chưa tốt của bạn; hình thành khả năng tự chịu trách nhiệm với những nhận xét, đánh giá của mình về bạn học; thông qua việc đánh giá bạn học, HS hình thành rõ ràng hơn trong bản thân mình các yêu cầu về học tập, về cách ứng xử với người khác, từ đó, điều chỉnh hay phát triển hành vi, thái độ của bản thân. Tuy nhiên, đánh giá đồng đẳng phụ thuộc rất nhiều vào cảm tính của HS; khó thu thập được thông tin về những HS nhút nhát, ít được bạn chú ý.

4.5.2. Các kĩ thuật đánh giá

a) Đánh giá bằng phương pháp kiểm tra viết

Kiểm tra viết đề cập đến phương pháp kiểm tra đánh giá mà trong đó HS viết câu trả lời cho các câu hỏi hoặc vấn đề vào giấy. Đây chính là nhóm phương pháp kiểm tra đánh giá kiểu truyền thống. Khi HS làm một bài kiểm tra trắc nghiệm đa lựa chọn, hoàn thành một bài tập về nhà dạng viết luận, viết một bản báo cáo, vẽ một bức tranh, viết một bài luận, hoặc điền vào một bảng ma trận ghi nhớ, bảng ma trận đặc trưng... tức là các em đang cung cấp các chứng cứ bằng giấy mực cho GV. Kĩ thuật đánh giá bằng kiểm tra viết bao gồm hai hình thức phổ biến: trắc nghiệm đa chọn lựa và bài luận.

b) Đánh giá bằng phương pháp quan sát

Quan sát là nhóm phương pháp chủ yếu thứ hai GV thường sử dụng để thu thập dữ liệu kiểm tra đánh giá. Quan sát đề cập đến việc theo dõi hoặc lắng nghe HS thực hiện các hoạt động (quan sát quá trình) hoặc nhận xét một sản phẩm do HS làm ra (quan sát sản phẩm). Trong thời gian quan sát, GV phải quan tâm đến những hành vi của HS như phát âm sai từ trong môn Tập đọc...

Một số quan sát được tiến hành chính thức và định trước, như trong trường hợp GV đánh giá HS khi các em đọc bài trong nhóm tập đọc hoặc trình bày bài báo cáo trước lớp. Trong những tình huống như thế, GV có thể quan sát một tập hợp các hành vi ứng xử của HS. Ví dụ: khi HS đọc bài trước lớp, GV có thể theo dõi và lắng nghe xem HS phát âm từ vựng có rõ ràng không, có lên xuống giọng để nhấn mạnh các điểm quan trọng không, có thường xuyên ngước lên nhìn trong khi đọc hay không, có thể hiện sự tự tin, hiểu sâu bài hay không... Bởi vì những quan sát như thế đã được định sẵn nên GV có thời gian để chuẩn bị cho HS và xác định trước từng hành vi cụ thể sẽ được quan sát.

c) Đánh giá bằng phương pháp vấn đáp

Vấn đáp là nhóm phương pháp chủ yếu thứ ba GV thường sử dụng để thu thập dữ liệu trong kiểm tra đánh giá trên lớp. Vấn đáp là phương pháp GV đặt câu hỏi và HS trả lời câu hỏi (hoặc ngược lại), nhằm rút ra những kết luận, những tri thức mới mà HS cần nắm, hoặc nhằm tổng kết, củng cố, kiểm tra mở rộng, đào sâu những tri thức mà HS đã học. Phương pháp đặt câu hỏi vấn đáp cung cấp rất nhiều thông tin chính thức và không chính thức về HS. Việc làm chủ, thành thạo các kĩ thuật đặt câu hỏi đặc biệt có ích trong khi dạy học.

Các hình thức vấn đáp: Tuỳ theo vị trí của phương pháp vấn đáp trong quá trình dạy học, cũng như tuỳ theo mục đích, nội dung của bài, người ta phân biệt những dạng vấn đáp cơ bản sau:

Vấn đáp gợi mở: Là hình thức GV khéo léo đặt những câu hỏi gợi mở dẫn dắt HS rút ra những nhận xét, những kết luận cần thiết từ những sự kiện đã quan sát được hoặc những tài liệu đã học được, được sử dụng khi cung cấp tri thức mới.

Vấn đáp củng cố: Được sử dụng sau khi giảng tri thức mới, giúp HS củng cố được những tri thức cơ bản nhất và hệ thống hoá chúng; mở rộng và đào sâu những tri thức đã thu lượm được, khắc phục tính thiếu chính xác của việc nắm tri thức.

Vấn đáp tổng kết: được sử dụng khi cần dẫn dắt HS khái quát hoá, hệ thống hoá những tri thức đã học sau một vấn đề, một phần, một chương hay một môn học nhất định.

Vấn đáp kiểm tra: được sử dụng trước, trong và sau giờ giảng hoặc sau một vài bài học giúp GV kiểm tra tri thức HS một cách nhanh gọn kịp thời để có thể bổ sung củng cố tri thức ngay nếu cần thiết. Nó cũng giúp HS tự kiểm tra tri thức của mình.

Như vậy, tuỳ vào mục đích và nội dung bài học, GV có thể sử dụng 1 trong 4 hoặc cả 4 dạng phương pháp vấn đáp nêu trên. Ví dụ: khi dạy bài mới GV dùng dạng vấn đáp gợi mở, sau khi đã cung cấp tri thức mới dùng vấn đáp củng cố để đảm bảo HS nắm chắc và đầy đủ tri thức, cuối giờ dùng vấn đáp kiểm tra để có thông tin ngược kịp thời từ phía HS.

4.5.3. Học sinh và giáo viên trong đánh giá

a) Học sinh trong đánh giá

Tâm trạng chung của HS trong đánh giá là sợ đánh giá. Nhiều HS bị stress trong các đợt thi, kiểm tra; thậm chí bị rối loạn tâm lí do lo lắng. Sức ép từ phía GV, từ phía cha mẹ và từ chính các em (do đặt mục tiêu quá cao...) thường dẫn đến sự lo âu quá mức ở HS, làm ảnh hưởng đến kết quả học tập của các em. Sức ép trở lên đặc biệt lớn đối với các gia đình có kì vọng quá cao về khả năng của con mình, hoặc trong trường hợp HS có học lực yếu hoặc tính cách, khí chất không ổn định...

Đã có học phải có kiểm tra, đánh giá. Vì vậy, vấn đề đặt ra đối với GV và phụ huynh là cần tạo ra tâm trạng thoải mái, tự tin cho HS trong các đợt kiểm tra, đánh giá. Một trong những biện pháp là cung cấp cho HS đầy đủ thông tin cần thiết xung quanh việc kiểm tra, đánh giá, tạo thế chủ động cho các em. Mặt khác, chuẩn bị tâm thế và kĩ năng cần thiết cho HS trước khi kiểm tra, đánh giá.

b) Giáo viên và đánh giá

GV có ảnh hưởng rất lớn tới việc đánh giá kết quả học tập của HS. Nhiều GV có thái độ không phù hợp đối với việc đánh giá, hoặc coi trọng quá mức việc đánh giá, coi đó là mục tiêu chính của dạy học, làm cho việc đánh giá trở lên nặng nề; hoặc coi nhẹ đánh giá, dẫn đến thực hiện theo kiểu qua loa. Cả hai thái cực trên đều không đúng. GV cần nhận thức rằng: đánh giá rất quan trọng, có thể làm thay đổi tương lai của HS. Vì vậy, GV cần có thái độ thận trọng, nghiêm túc trong việc chuẩn bị các công cụ, quy trình, kế hoạch và triển khai đánh giá; đồng thời, phải có năng lực đánh giá thực sự. Do vậy, đánh giá phải được coi là hoạt động nghề nghiệp quan trọng của người GV.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Phân tích các chức năng của hoạt động dạy trong dạy học hiện nay.
2. Phân tích mặt tâm lí và mặt kĩ thuật của hoạt động dạy trong dạy học.
3. Nêu và phân tích các loại (các mức độ) nhận thức của HS trong dạy học.
4. Nêu các quy luật nhận thức của HS trong dạy học. Cho ví dụ.
5. Phân tích sự khác biệt cá nhân trong nhận thức của HS. Cho ví dụ.
6. Nêu các loại trí tuệ của HS và biện pháp sư phạm nhằm phát triển trí tuệ đa dạng của HS.
7. Nêu các loại trí nhớ ở HS trong dạy học. Cho ví dụ.
8. Phân tích sự quên trong học tập và cách chống quên cho HS.

Chương 5

ĐỘNG CƠ VÀ HỨNG THÚ HỌC TẬP

Vấn đề động cơ học tập, với tư cách là sự hấp dẫn của đối tượng học tập, cuốn hút HS, đã được đề cập trong chương 3 và chương 4 của giáo trình. Tuy nhiên, ngoài sự cuốn hút của đối tượng học tập, hoạt động học tập của HS còn được thúc đẩy bởi nhiều động cơ khác. Chương 5 đề cập tới các nguồn tạo thành động cơ thúc đẩy hoạt động học tập của HS.

Phần đầu của chương đề cập tới khái niệm động cơ học tập của HS và phân loại động cơ học tập. Điểm nhấn mạnh khi nói tới động cơ học tập của HS là sự chuyển hoá giữa động cơ ngoài thành động cơ trong trong việc thúc đẩy HS học tập.

Phần tiếp theo (mục 5.2) đề cập tới một số lí thuyết về động cơ trong tâm lí học: thuyết Nhu cầu của A. Maslow; lí thuyết về nhu cầu quan tâm tích cực của Carl Rogers; lí thuyết Không gian sống và xung đột động cơ của Kurt Lewin.

Hai phần tiếp theo của chương (mục 5.3 và mục 5.4) đề cập tới các yếu tố tạo ra động cơ và kích thích HS học tập. Trong đó, việc xác định mục tiêu học tập, nhận thức và niềm tin về bản thân trong học tập có giá trị thúc đẩy (hoặc kìm hãm) việc học tập. Sự kết hợp các yếu tố thúc đẩy tạo thành các nhóm HS khác nhau.

Phần mục 5.5 gợi ý một số biện pháp kích thích động cơ học tập của HS; trong đó có các nguồn động viên từ bên trong và các kích thích từ bên ngoài.

Phần cuối của chương đề cập tới vấn đề hứng thú học tập của HS – một loại động lực đặc biệt. Các vấn đề đặt ra ở đây là khái niệm, cấu trúc, phân loại hứng thú và các chiến lược tạo hứng thú học tập cho HS.

5.1. Khái niệm động cơ học tập

5.1.1. Động cơ hoạt động là gì?

Một ví dụ về động cơ:

Đứa trẻ ngồi chơi trong phòng. Đứa trẻ đói và tìm quanh phòng xem có gì ăn được không. Nhưng không thấy, cơn đói càng tăng. Trẻ lùng sục khắp phòng và thất vọng vì không có thức ăn. Cơn đói càng hành hạ, trẻ càng tích cực tìm kiếm hơn,

nhưng vẫn không thấy. Bỗng qua cửa sổ, trẻ nhìn thấy một cái bánh mì ở trên bàn, nhưng ngoài tầm với. Mừng quá, đứa trẻ chạy ra ngoài để lấy bánh, nhưng cửa bị khoá. Không bỏ cuộc, trẻ lấy một cái gậy khều bánh. Không may, cái bánh bị rơi xuống sàn nhà. Trẻ lấy một chiếc ghế, trèo lên và khều cái bánh, nhưng gậy ngắn quá. Quyết không bỏ cuộc, trẻ trèo xuống và tìm cách nối hai cái gậy với nhau, rồi lại trèo lên. Lần này, trẻ thận trọng chọc đầu gậy vào cái bánh và từ từ đưa chiếc bánh về phía mình. Cuối cùng đứa trẻ có được cái bánh và ăn ngon lành. Ăn xong, hết đói, đứa trẻ lăn ra ngủ.

Tình huống trên là minh chứng khá điển hình về *động cơ* và *nguồn gốc tạo động cơ* hoạt động của cá nhân. Đầu tiên trong đứa trẻ xuất hiện nhu cầu ăn. Nhu cầu này đã kích hoạt đứa trẻ, tạo động lực, thúc đẩy hành động tìm kiếm ở đứa trẻ. Nhưng vì chưa gặp đối tượng (bánh mì) để thoả mãn, nên hành động vẫn còn ở cấp độ vô hướng. Ở đây, lực thúc đẩy hành động của đứa trẻ chính là động lực tâm lí, được nảy sinh từ nhu cầu. Khi đứa trẻ nhìn thấy bánh mì, tức là nhu cầu đã gặp gỡ đối tượng có thể thoả mãn, ngay lập tức, bánh mì trở thành đối tượng kéo đứa trẻ đến với nó. Từ thời điểm đó, bánh mì đã trở thành động cơ hấp dẫn, cuốn hút mọi hành động của đứa trẻ. Đứa trẻ hướng đến cái bánh và triển khai mọi hành động để có nó.

Trong tình huống trên, có ba hiện tượng tâm lí liên quan tới động cơ: *nhu cầu, động lực* và *động cơ.*

– *Nhu cầu là trạng thái tâm lí tất yếu của cá nhân, đòi hỏi phải được thoả mãn, nếu không, tất yếu sẽ dẫn đến sự tổn thất cho cá nhân đó.* Chẳng hạn, nhu cầu liên quan tới đói, khát, bị đe doạ về cơ thể (không an toàn), nhu cầu tự trọng, tự khẳng định... Trong tình huống trên là nhu cầu ăn của đứa trẻ. Nhu cầu là nguồn gốc quan trọng nhất tạo ra động lực tâm lí và động cơ hoạt động.

– *Động lực tâm lí là lực tâm lí thúc đẩy cá nhân hành động.* Động lực tâm lí chính là năng lượng tâm lí, tạo ra tính tích cực hành động của cá nhân. Không có tính tích cực hành động thì cá nhân không thể tiến hành bất kì hành động nào. Động lực tâm lí cá nhân có thể mang tính tự giác, cũng có thể mang tính cưỡng bức. Động lực tự giác được nảy sinh từ nhu cầu của cá nhân hoặc từ các yếu tố tâm lí mang tính tự giác khác như những cảm xúc, tình cảm tích cực, mong muốn, niềm tin hứng thú, say mê... Động lực mang tính cưỡng bức được nảy sinh từ các yếu tố tâm lí mang tính cưỡng bức như sự sợ hãi, lo lắng, áp lực của công việc, yêu cầu của xã hội... Động lực tâm lí thúc đẩy cá nhân hành động, nhưng vì chưa gặp đối tượng, nên đó mới chỉ là hành động vô hướng.

– Động cơ hoạt động là hợp lực giữa sự thúc đẩy bởi động lực tâm lí với sự hấp dẫn, lôi cuốn của đối tượng mà cá nhân cần chiếm lĩnh để thoả mãn nhu cầu hay mong muốn của mình. Trong tình huống trên, động cơ hoạt động là kết hợp giữa sự thúc đẩy bởi động lực do nhu cầu ăn của đứa trẻ với sức hấp dẫn của cái bánh mì là đối tượng thoả mãn cái đói của đứa trẻ.

Để có động cơ hoạt động phải có ít nhất hai yếu tố cần thiết:

+ *Thứ nhất*, phải có động lực tâm lí. Nếu không có động lực tâm lí, cá nhân không có năng lượng để hành động. Vì vậy, hành động không thể diễn ra. Đây là điều kiện cần. Trong cuộc sống, nếu cá nhân không có nhu cầu, mong muốn, tình cảm hứng thú, say mê hoặc không bị thúc đẩy bởi các cưỡng bức như sự sợ hãi hay yêu cầu của người khác, của xã hội... thì cá nhân sẽ không tiến hành các hành động.

+ *Thứ hai,* phải có đối tượng của hoạt động. Đối tượng hoạt động chính là "cái", là "vật" có thể thoả mãn được các nhu cầu, mong muốn... hay các áp lực tâm lí. Các hành động của cá nhân hướng đến đối tượng. Vì vậy, nếu không có đối tượng hoạt động thì cá nhân vẫn chỉ tiến hành các hành động vô hướng. Sự xuất hiện của đối tượng hoạt động là điều kiện đủ để diễn ra hoạt động của cá nhân. Khác với động lực tâm lí, động cơ hoạt động bao giờ cũng là vectơ có hướng.

5.1.2. Động cơ học tập

Tình huống:

Thu Hà là HS giỏi toán của lớp 10A2. Em có nhu cầu rất mạnh được giải các bài toán. Hà thường say sưa giải các bài toán khó trong các sách nâng cao, đến mức lúc nào bên dưới cuốn sách giáo khoa môn học khác cũng có cuốn Bài tập Toán. Khi có điều kiện em lại mang ra để giải. Khi gặp bài toán khó quá sức, Hà dồn hết tâm trí vào bài toán. Khi tìm được lời giải, trong Hà xuất hiện cảm xúc vui sướng, mãn nguyện. Ngược với Hà, Mai là HS giỏi môn Văn. Vì vậy, Mai chỉ miễn cưỡng giải đủ các bài toán theo yêu cầu của thầy giáo. Thời gian còn lại em vùi đầu vào đọc truyện. Khi có cuốn truyện hay, Mai đọc "ngấu nghiến", đến mức quên cả ăn, thậm chí thức qua đêm.

Cả hai, Hà và Mai có điểm chung là đều *có nhu cầu và niềm say mê học Toán/Văn*. Khi có các bài toán hoặc cuốn truyện hay thì cả hai đều bị "hút" vào đó. Đối với các em, bài toán hay cuốn truyện chính là *động cơ hấp dẫn*, kích thích, kéo, cuốn hút theo chúng. Nói cách khác, động cơ học tập của Hà hay của Mai là hợp lực giữa sự thúc đẩy bởi nhu cầu học Toán hay Văn với sự hấp dẫn, lôi cuốn của các môn học đó mà Hà và Mai thấy cần chiếm lĩnh để thoả mãn nhu cầu học của mình.

– Động cơ học tập:

Qua tình huống trên, ta thấy, động cơ học tập của HS là "hợp kim" giữa sự thúc đẩy bởi động lực học, trong đó, nhu cầu học là cốt lõi với sự hấp dẫn, lôi cuốn của đối tượng học mà HS thấy cần chiếm lĩnh để thoả mãn nhu cầu học của mình.

Yếu tố quan trọng tạo nên động cơ học tập bao gồm các yếu tố tạo thành động lực thúc đẩy các hành động học và các yếu tố thuộc về đối tượng học hấp dẫn HS.

– Động lực thúc đẩy việc học:

Động lực học của HS được cấu thành bởi nhiều yếu tố: nhu cầu học tập, mong muốn được điểm cao, hứng thú học tập, sự lo lắng bị bố mẹ, cô giáo phê bình, việc xác định mục tiêu học tập, sự quan tâm đến kết quả cuối cùng; các trạng thái, áp lực tâm lí trong khi học... Trong đó, nhu cầu học là yếu tố quan trọng nhất tạo nên động lực học tập của HS. *HS không có nhu cầu học, sẽ không thực sự học, nhu cầu học càng mạnh thì việc học càng tích cực. Ngược lại, nhu cầu không mạnh mẽ thì việc học không tích cực.* Vì vậy, một trong những điều quan trọng nhất của dạy học là làm xuất hiện và duy trì nhu cầu, hứng thú học tập của HS.

– Đối tượng học:

Yếu tố khách quan cấu thành động cơ học là đối tượng học. Đối tượng học chính là "cái", là "vật" hấp dẫn hay "kéo" hành động học của HS, mà khi chiếm được nó, HS thoả mãn được nhu cầu hay giải toả được các áp lực tâm lí của mình. Trong dạy học, đối tượng học của HS có thể là nội dung môn học, cũng có thể là phương pháp dạy hấp dẫn của GV; là phần thưởng của cha mẹ, của GV, sự thừa nhận, khích lệ của bạn bè hay sự cưỡng bức, trừng phạt của cha mẹ, của GV. Trong vô vàn yếu tố tạo nên đối tượng học của HS thì nội dung học là yếu tố cốt lõi. Để nội dung môn học trở thành động cơ hấp dẫn HS cần phải thoả mãn các điều kiện:

+ *Thứ nhất:* Nội dung môn học phải đáp ứng nhu cầu học của HS, mà khi chiếm lĩnh được chúng, HS đạt được mục tiêu học, thoả mãn được nhu cầu học của mình.

Trong hoạt động học, nội dung học hay bài dạy của GV lúc đầu là khách thể xa lạ đối với HS, chúng chỉ trở thành đối tượng học khi tại thời điểm đó, HS xuất hiện nhu cầu học và là cái thoả mãn được nhu cầu học của các em. Nội dung học không thoả mãn được nhu cầu học, không thể trở thành động cơ thực sự lôi cuốn HS. Vì vậy, yếu tố quyết định tới hiệu quả dạy học là người GV, một mặt làm nảy sinh nhu cầu học của HS; mặt khác, tạo ra nội dung học thoả mãn được nhu cầu học của các em và yêu cầu của xã hội. Nói cụ thể hơn, trong dạy học, việc *thiết kế nội dung học tập phù hợp với nhu cầu của HS là nhân tố có tính chất quyết định*;

là yếu tố *gắn liền với việc tạo động cơ học tập* của các em. Nếu nội dung học thoả mãn được nhu cầu học của HS sẽ hấp dẫn, lôi cuốn các em học bài. Ngược lại, nếu không thoả mãn nhu cầu học, HS sẽ tìm đối tượng khác, ở nơi khác. Khi đó, việc học sẽ trở thành cưỡng bức, kém hiệu quả và không phù hợp với bản chất của học tập.

+ *Thứ hai:* Nội dung học không xuất hiện đầy đủ, trọn vẹn ngay từ đầu, mà bộc lộ dần bản chất của mình tuỳ theo sự tiến triển của hoạt động học. Nội dung học chỉ lộ ra hoàn toàn khi HS kết thúc hoạt động học và chiếm lĩnh được nó.

Đối với đứa trẻ đang đói, cái bánh mì ở trước mặt chỉ là một biểu tượng của đối tượng thoả mãn cái đói, bản chất của nó chưa được lộ ra. Quá trình tiến hành hàng loạt hành động tiếp theo của cháu bé với cái bánh, làm lộ dần bản chất của nó. Khi kết thúc các hành động, cái bánh được ăn, thì bản chất của nó mới được lộ ra hoàn toàn đối với cháu bé. Việc giải bài toán của HS Thu Hà cũng vậy. Lúc đầu bài toán xuất hiện trước Hà như là một biểu tượng ở trong đầu (như là mục tiêu cần đạt), còn việc giải và kết quả giải bài toán vẫn ở bên ngoài Hà. Chỉ sau quá trình *tăng dần các hành động giải bài toán đó*, thì bản chất của bài toán dần được lộ ra trước Hà. Khi kết thúc hành động giải, Hà chiếm lĩnh được bài toán, khi đó bản chất của nó mới được lộ ra hoàn toàn. Vì vậy, HS phải làm việc thực sự và triệt để với nội dung học tập, mới làm bộc lộ và chiếm được nó. Trong quá trình HS tác động vào nội dung học, vai trò của GV có ý nghĩa chủ đạo: *định hướng, trợ giúp, giám sát, điều chỉnh hành động của các em và thường xuyên khuyến khích, động viên* các em.

+ *Thứ ba:* Bất kì nội dung học tập đều bao hàm *vật liệu học* và *chất liệu học.* Hoạt động học của HS phải đạt tới mức nắm được chất liệu học.

Trong đối tượng (nội dung) học của HS bao hàm vật liệu học và chất liệu học. Trong tình huống đứa trẻ lấy bánh mì để ăn, đối tượng hoạt động của đứa trẻ là bánh mì. Tuy nhiên, đối tượng đích thực để thoả mãn nhu cầu đói của đứa trẻ là thức ăn. Thức ăn là chất liệu có trong bánh mì, còn bánh mì chỉ là vật liệu hàm chứa đối tượng (thức ăn) của hoạt động. Đứa trẻ "ăn bánh mì" là thao tác trên vật liệu để "bóc tách" chất liệu nhằm thoả mãn nhu cầu về cái đói. Trong thực tế, bánh mì có thể được *thay thế* bằng cơm, sữa, củ khoai, trái cây... Tức là có thể thay vật liệu này bằng vật liệu khác, miễn là vật liệu đó hàm chứa chất liệu (thức ăn) cho đứa trẻ.

Trong dạy học, nội dung học của HS cũng bao gồm chất liệu học và vật liệu học. Hoạt động học của HS tất yếu phải được tiến hành trên vật liệu của nội dung học, nhưng phải đạt tới mức nắm được chất liệu của nó. Chẳng hạn, khi HS lớp 1

học đếm hay *làm tính* trên số thập phân, thì có thể đếm hay làm tính trên nhiều vật liệu, nhiều số, nhưng không phải chỉ để biết đếm 1, 2, 3, 4, 5... hoặc làm các bài tính cộng, trừ, nhân chia..., mà phải "vượt qua" chúng để hình thành thao tác đếm hay các thao tác gộp – tách và các năng lực tương ứng. Người thầy giáo phải tạo điều kiện và tổ chức cho HS hoạt động (làm việc) trên nhiều vật liệu (các bài văn, bài tính, các thí nghiệm, tài liệu, sách giáo khoa, lời giảng của thầy cô giáo...) để qua đó đạt tới chất liệu thoả mãn nhu cầu học, tức là *phát triển cái gì đó ở người học* theo mục tiêu đã định. Trong thực tiễn, việc thiết kế nội dung dạy học và sách giáo khoa, cũng như tổ chức cho HS làm việc với chúng cũng phải chú ý đến vấn đề vật liệu và chất liệu của nó. Ở đây, nội dung học tập phải được coi là chất liệu (ví như thức ăn), còn sách giáo khoa chứa đựng các vật liệu (như bánh mì, cơm hay củ khoai, hộp sữa) của hoạt động học. Thông qua sách giáo khoa hay các tác động của GV, HS phải đạt được các chất liệu thoả mãn nhu cầu học của mình.

5.1.3. Các loại động cơ học tập

Tình huống:

Quang và Tâm là HS của lớp 6A2. Điểm khác nhau giữa hai em là mỗi em có động cơ học tập riêng của mình. Quang học tập là do nhu cầu học. Việc khám phá những kiến thức khoa học là sự say mê của em và khi giải được bài toán hay bài văn... đều làm em thích thú. Khác với Quang, Tâm cho rằng mình phải học giỏi để thể hiện khả năng của mình trước thầy/cô giáo và các bạn trong lớp. Vì vậy, trên lớp, em rất tích cực xung phong lên bảng làm bài. Tâm rất thích được thầy/cô giáo hay cha mẹ, bạn bè khen khi đạt được điểm cao. Ở đây, Quang được thúc đẩy bởi động cơ học tập trong, còn Tâm được kích thích bởi động cơ học tập ngoài.

Mọi hoạt động nói chung, hoạt động học tập của HS nói riêng được thúc đẩy, kích thích bởi hai loại động cơ: *động cơ trong* và *động cơ ngoài.*

Việc phân chia động cơ trong và động cơ ngoài được căn cứ vào *nguồn gốc* tạo nên sức mạnh của động cơ.

– *Động cơ học tập trong* là động cơ liên quan trực tiếp đến hoạt động học tập, do chính sự tồn tại của hoạt động học: nhu cầu học, sự ham hiểu biết, hứng thú học, niềm vui và thử thách bản thân, sự thoả mãn do thành tựu học tập đem lại.

– *Động cơ học tập ngoài* là động cơ rất ít liên quan trực tiếp tới hoạt động học tập mà thường là do kết quả của hoạt động học tập mang lại: lời khen, phần thưởng, sự trừng phạt, ý thức trách nhiệm..., tóm lại là toàn bộ các *phẩm chất tâm lí* cá nhân, các *trạng thái tâm lí* (vui vẻ/lo âu...) cá nhân và các *yêu cầu, áp lực* từ bên ngoài

khi tiến hành hoạt động đều có thể trở thành nguồn ở để tạo ra động lực thúc đẩy hoạt động của cá nhân.

Khi được thúc đẩy từ động cơ trong, HS ít cần đến sự khuyến khích hay trừng phạt, bởi vì chính hoạt động học và sản phẩm của nó là một phần thưởng cao quý. HS học tập được thúc đẩy bởi động cơ trong thường ít phải diễn ra sự "đấu tranh động cơ"giữa giá trị của những phần thưởng do việc học mang lại với sự khó khăn, trở ngại do chính việc học nảy sinh. Còn khi hoạt động học được kích thích bởi động cơ ngoài, thì HS không quan tâm đến bản thân hoạt động học, mà chỉ quan tâm qua hoạt động đó ta sẽ được cái gì, được bằng cấp, phần thưởng hay tránh được sự trừng phạt từ phía nhà trường hay gia đình...

Động cơ trong có tác dụng thúc đẩy và phát triển hoạt động học của HS và không làm suy giảm xu thế tích cực của hoạt động học, vì những thành tựu mà HS đạt được trong quá trình học là nguồn vô tận nuôi dưỡng và phát triển động cơ. Còn phần thưởng (động cơ ngoài) cũng kích thích tính tích cực hoạt động học, nhưng về bản chất sẽ giảm xu thế tích cực của hoạt động, vì sức mạnh kích thích phụ thuộc vào giá trị của phần thưởng và nhu cầu, sở thích của HS đối với phần thưởng đó. Từ đó dẫn đến sự nhờn phần thưởng/trách phạt. Hiện tượng *nhờn phần thưởng* (hay trách phạt) làm "thui chột" hoạt động học, muốn tăng cường hoạt động học, phải tăng cường phần thưởng hay trách phạt.

Trong nhà trường, cả động cơ bên trong và động cơ bên ngoài đều rất quan trọng. Dạy học có thể tạo ra những động cơ bên trong bằng cách kích thích tính ham hiểu biết của HS và giúp cho HS cảm thấy đó là do tự mình tạo nên. Nhưng điều này không phải lúc nào cũng xảy ra. Nếu GV luôn luôn trông đợi ở động cơ bên trong để hi vọng làm cho HS thường xuyên hăng hái, họ sẽ bị thất vọng. Có những tình huống cần sự động viên, khích lệ từ bên ngoài. GV cần khuyến khích và nuôi dưỡng những động cơ bên trong, đồng thời đảm bảo những động cơ bên ngoài củng cố được việc học tập. Để làm được điều này, GV cần biết những yếu tố tạo thành động cơ hoặc ảnh hưởng trực tiếp đến động cơ.

Một ví dụ về cơ chế chuyển hoá động cơ của HS:

Kh là một HS ham chơi đá bóng và lười học bài ở nhà. Người mẹ có hiểu biết đã không ngăn cản con chơi bóng, nhưng "ra điều kiện" với con: "Mẹ thấy đá bóng là tốt và việc học cũng quan trọng. Vì vậy, mẹ sẽ đồng ý cho con đi đá bóng nếu con làm hết số bài tập cô giáo giao về nhà". Tất nhiên, vì để được chơi bóng (hoạt động – thoả mãn nhu cầu đá bóng), Kh chấp nhận đề nghị của mẹ và làm bài tập (hành động học – mục đích là phương tiện để thực hiện động cơ đá bóng). Khi con làm xong bài tập, bà mẹ cho đi đá bóng và không quên khen ngợi việc làm bài

của em. Những ngày sau đó, người mẹ kết hợp với cô giáo tăng cường khen ngợi thành tích làm bài của con, gieo vào tâm hồn em niềm vui của thành tích học tập. Bằng cách đó, người mẹ và cô giáo đã dần dần hình thành và phát triển hoạt động học của em. Kết quả Kh trở nên chăm chỉ và ham mê học bài.

Người mẹ của Kh là nhà sư phạm có kinh nghiệm và hiệu quả. Bà đã biết chuyển từ động cơ ngoài trong việc giải toán của con thành động cơ trong, bằng cách không loại bỏ hoạt động mà Kh yêu thích (đá bóng), mà sử dụng nó như là phương tiện, điều kiện để *cấy ghép* và *chuyển hoá* động cơ từ ngoài thành động cơ trong trong quá trình học tập của con. Đây chính là một trong những phương pháp sư phạm hiệu quả để chuyển hoá từ động cơ ngoài thành động cơ trong trong quá trình dạy học.

5.2. Một số lí thuyết tâm lí học về động cơ

Có nhiều lí thuyết đề cập tới các vấn đề liên quan tới nhu cầu, động cơ, động lực trong dạy học. Dưới đây là một số lí thuyết phổ biến.

5.2.1. Thuyết Nhu cầu của A. Maslow

Nhà tâm lí học Mĩ A. Maslow (1908 – 1970) đã phát hiện ra các nhu cầu có tính phổ quát của con người trong hoạt động cũng như trong cả cuộc đời. Theo ông, mỗi cá nhân có năm loại nhu cầu chủ yếu:

– *Nhu cầu vật chất gắn với các yếu tố sinh lí* như đói, khát, rét...

– *Nhu cầu được an toàn:* không muốn bị đau đớn, tổn thương, được bảo vệ và ổn định...

– *Nhu cầu quan hệ, giao tiếp:* được cho và nhận những tình cảm yêu thương...

– *Nhu cầu được tôn trọng:* sự tự trọng và được tôn trọng: khao khát thành công, có sức mạnh và niềm tin; có khả năng tự giải quyết các công việc của mình, khao khát được nhìn nhận, được đánh giá, có danh tiếng, vị thế và phẩm giá.

– *Nhu cầu tự khẳng định, tự thoả mãn:* muốn hiện thực hoá các tiềm năng của mình, phát triển bản thân bằng cách theo đuổi những lí tưởng của mình, khả năng tự bộc lộ, sáng tạo; tìm kiếm bản sắc và ý nghĩa trong cuộc sống...

Những nhu cầu này được cấu trúc theo hình bậc thang, các nhu cầu ở phía dưới là phổ biến và quan trọng nhất. Các nhu cầu càng ở phía trên cao chỉ bộc lộ khi những nhu cầu ở phía dưới được thoả mãn tương đối. Nguyên lí chung là nhu cầu ở phía dưới được thoả mãn sẽ trở thành cơ sở để tạo ra nhu cầu ở bậc cao hơn.

A. Maslow coi những nhu cầu thể chất, cảm xúc và trí tuệ có tác động qua lại lẫn nhau và điều này có một ý nghĩa to lớn cho giáo dục. Một HS đến trường với cái đói, ốm đau sẽ khó có động lực tìm kiếm kiến thức. Khi cảm giác an toàn và tình cảm của một đứa trẻ đang bị đe doạ bởi sự li hôn của cha mẹ hay bị đe doạ bởi thầy/cô giáo thì thật khó quan tâm đến học tập và bị phân tán tư tưởng rất lớn. Nếu lớp học ở một nơi đầy đe doạ và HS ít biết được mình đang ở đâu, thì các em sẽ quan tâm đến an toàn của mình hơn là đến học tập. Khi HS thành công trong học tập và nhận được phần thưởng tương xứng sẽ *nảy sinh nhu cầu cao hơn như muốn được tôn trọng*, được *đánh giá,* thông qua việc sẵn sàng nhận giúp đỡ người khác học tập. Nói cách khác, nếu các nhu cầu ở phía dưới được thoả mãn thì có thể tạo ra động lực cho người học thông qua các kích thích để thúc đẩy nhu cầu được các bạn trong lớp hay GV tôn trọng, hoặc được bày tỏ chính kiến, cá tính và sáng tạo của mình. Theo Maslow, chỉ có một cách duy nhất để động viên người học là duy trì các nhu cầu được tôn trọng và nhu cầu tự thoả mãn trong suốt thời gian học.

Hệ thống thứ bậc nhu cầu của A. Maslow cung cấp cho GV nhiều gợi ý có giá trị để hiểu HS trong học tập: *Thứ nhất,* có một hệ thống thứ bậc nhu cầu thúc đẩy việc học của HS, như đã nêu; *Thứ hai,* tại những thời điểm nhất định trong quá trình học tập của mỗi cá nhân xuất hiện một nhu cầu nổi trội, quy định và thúc đẩy việc học của cá nhân đó; *Thứ ba,* trong thực tiễn, việc phát hiện nhu cầu học tập nổi trội và chiếm ưu thế tại một thời điểm nhất định của HS và có biện pháp đáp ứng nhu cầu đó là điều kiện quan trọng của dạy học. Nói cách khác, *nghệ thuật dạy học là nghệ thuật phát hiện và kích thích nhu cầu học tập của HS tại những thời điểm khác nhau.*

Từ hệ thống thứ bậc nhu cầu của A. Maslow có thể gợi ra vấn đề: HS đi học vì nhu cầu nào?

+ *Thứ nhất: HS đi học vì thấy có lợi cho mình.* Việc đi học, dù là của người lớn hay của trẻ em, trước hết nhằm đáp ứng một lợi ích nào đó. Người lớn đi học vì một lợi ích trong hệ thống giá trị của mình: cần thêm kiến thức và kĩ năng chuyên môn, để đảm bảo an toàn về nghề nghiệp, vì quan hệ xã hội... Trẻ em đi học cũng vì mong muốn được cha mẹ thưởng, được gặp thầy cô giáo, bạn bè; được thoả mãn nhu cầu hiểu biết...

+ *Thứ hai: Nếu đạt tới trình độ học vấn nhất định trong lĩnh vực mình đang học sẽ có lợi cho mình.* Đối với các em HS nhỏ, mục tiêu này thường gắn liền với những lời khuyên hằng ngày của cha mẹ, thầy cô giáo và người thân. Những tấm gương người thành đạt gắn với học vấn cao thường xuyên được nhắc tới.

Người lớn cũng vậy, nhiều người đi học không phải để thoả mãn lợi ích trước mắt mà để mong đạt được trình độ cao hơn trong một lĩnh vực nghề nghiệp nào đó; để tiếp tục được nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của mình.

+ *Thứ ba: Đi học vì nhận thấy thành tựu ngay trong học tập, sự thành đạt làm tăng sự tự trọng của họ.* Đây là động lực tương đối mạnh và có ở hầu hết HS. Bản chất con người là thích thú làm những gì mà người ta giỏi và không thích làm những gì người ta kém. Một người nấu ăn ngon được mọi người tán thưởng thì có xu hướng thích và hay nấu các món ăn cao cấp hơn. Ngược lại, nếu ai đó nấu ăn kém thì thường tìm cách tránh nấu nướng, nếu có điều kiện. Trong học tập cũng vậy, một HS hoàn thành tốt công việc do GV giao thường có xu hướng tích cực thực hiện những việc được thầy/cô giao tiếp. Ngược lại, nếu thường xuyên không đạt kết quả như mong muốn trong học tập môn nào đó thì có xu hướng sợ môn học đó. Nhiều HS khi việc học thành công và có hiệu quả rõ ràng thì lòng tự trọng sẽ tăng lên. Nó đem lại cảm giác về sự thành đạt. Vì vậy, HS sẽ trở lên chăm chỉ hơn nếu thường xuyên được củng cố những kết quả bởi các phần thưởng (tinh thần và vật chất), hướng đến duy trì những cảm giác thành đạt đó ở các em. Phương châm là không có gì thành công bằng chính thành công. Vấn đề đặt ra là làm thế nào để duy trì sự củng cố đó? Ở đây, GV cần lưu ý đến chu kì: Mục tiêu học tập → Thành công → Củng cố → Mục tiêu mới → Thành đạt → ...

+ *Thứ tư: Ý thức về việc được khẳng định, được chấp nhận của thầy/cô, bạn bè nếu mình học tốt.* Điều này gắn với lòng tự trọng. Ngay cả đối với HS không thích thú với việc học hành, thì các em vẫn cố gắng để bằng bạn khác, nhằm tránh bị đánh giá về thái độ học tập của mình.

+ *Thứ năm: Ý thức về hậu quả của việc không học sẽ bị thiệt thòi hoặc bị gây khó chịu.* Nhiều HS đi học không phải vì nhu cầu kiến thức, kĩ năng hoặc vì sự thiếu hụt chúng trong kinh nghiệm, mà đơn giản là vì tránh bị gây khó chịu.

+ *Thứ sáu: Ý thức về sự hấp dẫn, lí thú và lôi cuốn của việc học.* Học tập có thể đem lại cho HS nhiều niềm vui về sự hiểu biết thế giới tự nhiên, xã hội... Kích thích tính tò mò của HS có thể là biện pháp mạnh thúc đẩy việc học của người lớn. Ở đây phương châm: "Biết mà học không bằng vui mà học" của Khổng Tử rất có ý nghĩa. Điều này phụ thuộc nhiều vào việc tổ chức dạy học của GV, nhằm kích thích và tạo niềm vui cho HS trong học tập.

Mặc dù còn nhiều điểm cần trao đổi và bàn luận, nhưng lí thuyết về thứ bậc nhu cầu cá nhân của A. Maslow là một bản gợi ý bổ ích cho các thầy/cô giáo trong việc tạo lập và phát triển các động cơ học tập của HS trong dạy học.

5.2.2. Lí thuyết về nhu cầu quan tâm tích cực của Carl Rogers

Các luận điểm của Carl Rogers (1902 – 1987) về nhu cầu là một bộ phận cấu thành lí thuyết của ông về nhân cách và sự hình thành nhân cách cá nhân.

C. Rogers cho rằng, con người ai cũng có hai loại nhu cầu cơ bản: *nhu cầu thể hiện đầy đủ tiềm năng của mình* và *nhu cầu được tôn trọng tích cực.*

Theo C. Rogers, mọi người đều có một nhu cầu được thể hiện đầy đủ tiềm năng của mình và nếu người ta lấy khuynh hướng này làm tiêu chuẩn sống thì có nhiều khả năng họ sẽ thể hiện đời sống của mình một cách tích cực và cuối cùng sẽ phát triển hết tiềm năng của mình.

– Thể hiện đầy đủ tiềm năng của mình tức là tạo ra các khía cạnh cái tôi có thực của mỗi cá nhân, chứ không phải là sự sao chép của người khác. Trong thực tế, mỗi cá nhân có thể tự thể hiện mình bằng các cách không giống người khác, nhưng C. Rogers cho rằng ai cũng có nhu cầu này và phải được thoả mãn, nếu không sẽ dẫn đến hậu quả rối loạn tâm lí và hành vi.

– Nhu cầu thứ hai ở cá nhân mà C. Rogers coi trọng là nhu cầu được tôn trọng tích cực, nghĩa là chúng ta ai cũng muốn được người khác tôn trọng, yêu mến và đánh giá cao những cái có thực trong nhân cách của mình.

Sự phát triển của nhân cách khoẻ mạnh được diễn ra trong mối quan hệ giữa những người khác. Trong các mối quan hệ này, sự quan tâm, nhìn nhận, đánh giá và tôn trọng của những người khác đã cung cấp cho cá nhân các hệ quy chiếu để hình thành cái tôi của mình. Theo C. Rogers, có hai loại tôn trọng từ phía những người khác và tạo ra cái tôi khác nhau ở trẻ em: *sự tôn trọng tích cực có điều kiện về giá trị* và *sự tôn trọng tích cực vô điều kiện.*

– *Sự tôn trọng có điều kiện về giá trị* của người lớn đối với trẻ em là sự tôn trọng của người lớn khi các em có những suy nghĩ, thái độ hay hành vi phù hợp với các yêu cầu của mình (của người lớn); còn những suy nghĩ, thái độ hay hành vi không phù hợp sẽ không được tôn trọng, thậm chí bị coi là cá biệt.

Trong cuộc sống hằng ngày, nhiều bậc cha mẹ, thầy cô giáo nhìn nhận, đánh giá và dành sự tôn trọng cho những trẻ có suy nghĩ, thái độ hay hành vi phù hợp với các yêu cầu của mình, tức là dành sự tôn trọng có điều kiện đối với trẻ em về giá trị. Từ đó, trẻ em nhận ra rằng để chiếm được tình cảm của người lớn, chúng phải hành động và suy nghĩ phù hợp với những giá trị của những người có liên quan đến cuộc sống của chúng. Dần dần trẻ em nội tâm hoá các giá trị có điều kiện đó và trở thành tiêu chuẩn sống của chúng, mà không theo giá trị thực của mình. Theo C. Rogers, điều này có thể làm tổn thương về tâm lí của trẻ. Một phần vì trẻ em sẽ phát triển dòng suy nghĩ trong đó bố, mẹ hay thầy cô giáo chỉ thích

trẻ nào biết vâng lời, ngoan, không ngỗ nghịch, chứ không phải là đứa trẻ sống đời thực của nó; mặt khác, những ý nghĩ này ngăn cản trẻ em tránh bị rủi ro khi làm những việc bị phản đối, dẫn đến nhu cầu thể hiện đầy đủ của trẻ em không được đáp ứng. Những trẻ nhận được sự tôn trọng có điều kiện, lớn lên sẽ trở thành người luôn phấn đấu giành lấy sự tán thành của người khác, coi nhẹ sự thể hiện đầy đủ tiềm năng của mình. Trong khi đó, sự thể hiện đầy đủ tiềm năng của mình là một nhu cầu phải được thoả mãn, nếu muốn đời sống tâm lí khoẻ mạnh. C. Rogers nhận thấy hầu hết trẻ em *"có vấn đề về tâm lí"* là do chúng nhận được sự tôn trọng có điều kiện từ phía cha mẹ hay người chăm sóc thời thơ ấu.

– *Sự tôn trọng tích cực vô điều kiện* là sự tôn trọng tích cực không phụ thuộc vào việc trẻ em có suy nghĩ hay hành vi "tốt" hay "không tốt" (theo đánh giá của người lớn). Bằng mọi cách nào đó, trẻ em phải được yêu thương, được tôn trọng, cho dù một vài suy nghĩ, hành động của các em không làm hài lòng người lớn. Thái độ tôn trọng tích cực vô điều kiện kiểu này tạo ra sự an toàn cho trẻ trong quan hệ với người lớn; từ đó, kích thích trẻ em tìm hiểu hết tiềm năng của mình và được thoả mãn nhu cầu thể hiện đầy đủ tiềm năng của mình, tìm hiểu những vấn đề khác nhau theo cái mà các em muốn, vì không sợ bị ngăn cản do phản đối, không nhận được sự tôn trọng tích cực từ phía người lớn.

5.2.3. Lí thuyết Không gian sống và xung đột động cơ của Kurt Lewin

Lí thuyết về không gian sống do nhà tâm lí học Mĩ K. Lewin (1890 – 1947) đề xuất nhằm hướng đến việc kích thích động cơ học tập của HS trong dạy học.

Dựa trên thực nghiệm của nhà vật lí học Galilê về tính chất chuyển động của vật thể, theo K. Lewin, các lực tác động tại thời điểm nhất định là yếu tố quy định hành vi con người, chứ không phải là do bản thể nội tại nào khác. Từ đó, ông phát triển khái niệm "không gian sống" của mỗi cá nhân. Theo ông, mỗi cá nhân có một không gian sống riêng của mình. *Không gian sống* của mỗi cá nhân là sự phối hợp giữa cá nhân với môi trường tâm lí của cá nhân đó và được biểu diễn bằng phương trình đơn giản: LS = P + E (P là con người; E là môi trường tâm lí; LS (life space) là không gian sống). *Môi trường tâm lí* được hiểu là ý thức của cá nhân về sự tác động của các yếu tố *bên trong* (ví dụ nhu cầu, trạng thái căng thẳng, mệt mỏi, hưng phấn...), *bên ngoài* (yêu cầu của người khác...) và *ý thức* (nhớ lại) về những kinh nghiệm đã có của cá nhân. Không gian sống là yếu tố quy định hành vi của cá nhân tại thời điểm nhất định. Trong không gian sống, môi trường tâm lí là yếu tố quan trọng.

Điều kiện để sự tác động của các vật, hiện tượng có trong môi trường hiện tại trở thành yếu tố của môi trường tâm lí là *sự ảnh hưởng đó tồn tại trong ý thức chủ thể*

(chủ thể ý thức được) *ngay tại thời điểm đang diễn ra hành động* (tại đây và bây giờ). Một vật thật (con hổ chẳng hạn) có thực trong không gian mà đứa trẻ đang sống, nhưng đứa trẻ đó không biết, không để ý đến sự có mặt của nó thì con hổ đó sẽ không phải là yếu tố trong *môi trường tâm lí* của trẻ tại thời điểm đó. Nhưng ngược lại, một bức ảnh con hổ, kèm theo những câu chuyện về thú dữ có thể trở thành yếu tố tạo nên môi trường tâm lí của nó. Điều này rất phổ biến trong dạy học, không phải mọi sự tác động nào và ở mọi thời điểm nào của GV cũng trở thành sự tác động tâm lí, tạo ra môi trường tâm lí của HS, mà chỉ có các tác động gây được chú ý, nằm trong vùng ý thức của HS mới thực sự trở thành tác động tâm lí đối với các em.

5.2.3.1. Các động lực thúc đẩy và cản trở hành vi của trẻ em trong không gian sống

Đối với K. Lewin, nhu cầu là một động lực tâm lí. Đó có thể là một nhu cầu sinh lí, cơ thể, mang tính bản năng như đói, khát, hoặc là một nhu cầu được hình thành trong đời sống cá nhân (nhu cầu học được) như nhu cầu về kiến thức, thể thao, du lịch... Khi một nhu cầu được đánh thức, nó tạo ra lực căng của chủ thể. Chính lực căng này tạo thành động lực, thúc đẩy hành động của cá nhân.

– Để thoả mãn nhu cầu và giải phóng lực căng, cá nhân phải thường xuyên tương tác với môi trường tâm lí. Giá trị của vùng môi trường tâm lí mang lại cho nhu cầu của cá nhân được thể hiện bởi đại lượng trị số. Trị số của các lực đẩy hoặc lực cản được biểu thị bằng các *trị số dương, âm* hoặc *trung tính*. Một HS có nhu cầu học tập có thể kích hoạt nhu cầu vào một nội dung được HS đó ý thức, tạo ra trị số dương cho nó. Trong quá trình học tập, gặp những trở ngại từ kinh nghiệm bản thân, độ khó của tài liệu hoặc từ phương pháp dạy của thầy cô giáo... làm xuất hiện trị số âm, cản trở việc học. Trong nhiều tình huống, các trị số có thể xung đột nhau. *Hai trị số dương:* HS phải chọn một trong hai việc đều hấp dẫn, học môn này hay môn khác; *Một trị số âm và một trị số dương:* phải đi học thêm ngoài giờ (âm) và được cộng thêm điểm (dương); *Hai trị số âm:* bị kỉ luật nếu không báo cho GV biết hành vi mắc lỗi của mình...

– *Hướng* và *khoảng cách* mà hành động của cá nhân tới các vùng khác nhau của không gian sống được biểu thị bởi các vectơ. Bất kì một vectơ nào cũng có ba đặc trưng: sức mạnh (cường độ), được biểu thị bởi độ dài của vectơ, hướng tác động, biểu thị bởi mũi tên và điểm ứng dụng, biểu thị bởi điểm đến của vectơ.

Bằng việc sử dụng các khái niệm trên, K. Lewin đã xác định và miêu tả các tác động của không gian sống đến hành vi của chủ thể tại thời điểm hiện tại.

Lí thuyết về không gian sống là cơ sở tâm lí học của các phương pháp dạy học nhằm tạo ra các lực tác động khác nhau và là cơ sở tâm lí học của đấu tranh động cơ của HS trong học tập.

5.2.3.2. Một số thực nghiệm và ứng dụng theo các luận điểm của K. Lewin vào thực tiễn và vào dạy học

Phát triển *mô hình trường tâm lí* và *không gian sống* của K. Lewin vào nghiên cứu về hành vi và nhân cách cá nhân, nhiều nhà tâm lí học đã tiến hành các thực nghiệm và mở ra nhiều khả năng ứng dụng vào thực tiễn, trong đó có dạy học. Dưới đây là một số hướng chính:

– *Sự gián đoạn hành vi:* Sự gián đoạn hành vi học tập của HS liên quan tới việc thoả mãn nhu cầu. Các nhu cầu tạo ra lực căng cho hành động. Khi các hoạt động thoả mãn nhu cầu được thực hiện, tức lực căng được giải phóng, dẫn đến sự gián đoạn hành vi và làm giảm hiệu quả hoạt động của cá nhân (trong dân gian có câu ngạn ngữ "ếch no khó nhử"). Các thực nghiệm cho thấy, khi một nhiệm vụ được hoàn thành, sự nhớ lại các sự kiện diễn ra trong công việc đã làm bị suy giảm hơn nhiều so với nhớ lại các sự kiện khi một công việc bị dừng nửa chừng. Ở đây, sức căng của nhu cầu chưa được giải quyết đã giúp cho việc hồi tưởng tốt hơn. Đồng thời các thực nghiệm cũng cho thấy, việc triển khai phần còn lại của việc bị gián đoạn, trong các tình huống được khuyến khích hay trách phạt, thường đạt hiệu quả thấp hơn so với không bị gián đoạn.

– *Sự thoả mãn:* Theo K. Lewin, một nhiệm vụ được lặp lại nhiều lần sẽ giảm bớt lực căng khi hoàn thành nhiệm vụ đó ở những lần tiếp sau. Hệ quả là chủ thể không muốn làm việc đó và xuất hiện xu hướng tìm những công việc khác. Các thực nghiệm của Karsten đã phát hiện điều khá thú vị. Bà đề nghị các nghiệm viên làm đi làm lại một việc duy nhất (chẳng hạn, vẽ nhiều lần các đường thẳng đứng hay việc gì đó tương tự) với một yêu cầu càng lâu càng tốt và có thể dừng lại bất kì lúc nào nếu muốn. Kết quả cho thấy, nhiều người cố gắng thay đổi nhiệm vụ và tính chất công việc, họ trở nên lơ đễnh, mệt mỏi, biểu lộ sự cáu giận đối với nghiệm viên và thường nghĩ đến một việc khác. Điều này rất có ý nghĩa trong dạy học. Một lĩnh vực hoạt động nhất định hoặc một phương pháp dạy học dù có hay đến mấy, nhưng nếu được lặp lại nhiều lần cũng sẽ trở nên nhàm chán và kém hiệu quả.

– *Mức độ khát vọng hay kì vọng:* Là yếu tố quan trọng, quy định hiệu quả thực hiện một công việc. Các nghiên cứu của K. Lewin và cộng tác viên đã phát hiện, mức độ thành công của nhiệm vụ làm tăng cường mức độ khát vọng hay kì vọng sẽ thành công hơn ở những việc tiếp theo. Ngược lại, nếu không thành công

sẽ suy giảm mức khát vọng của cá nhân. Ngoài ra, còn nhiều yếu tố tác động tới khát vọng công việc như tính đều đều của những thành công của các công việc trước đó; vào sự khác biệt cá nhân về kinh nghiệm thành công hay thất bại của chuỗi công việc trong quá khứ; về tuổi, giới tính...

5.2.3.3. Sự xung đột giữa hành động và nhận thức

Thực chất đây là các xung đột về mục tiêu hành động. Thông thường, khi có nhiều mục tiêu thì chủ thể bị đặt vào tình huống nhiều xung đột. Có ba loại xung đột:

– Xung đột giữa cách tiếp cận theo hướng này hoặc hướng khác.

– Xung đột giữa cách tiếp cận với sự né tránh.

– Xung đột giữa sự né tránh này với sự né tránh khác.

Trên đây là một số luận điểm trong hệ thống tâm lí học của K. Lewin mà trung tâm là lí luận về không gian sống. Mặc dù những điều trên chỉ được đề cập sơ lược có tính điểm báo, nhưng cũng đủ để khai thác rất nhiều vào việc tạo ra và định hướng các động lực học tập của cá nhân và nhóm HS trong dạy học.

Mục đích của K. Lewin trong việc xác định trường tâm lí hay không gian sống là hướng đến việc tiên đoán hành vi của cá nhân sẽ xảy ra trong bối cảnh hiện tại. Điều đó, dẫn đến việc lí giải về các động lực thúc đẩy và cản trở hành vi cá nhân. Các khái niệm được ông sử dụng để giải thích vấn đề này là *nhu cầu, lực căng, trị số* và *vectơ.*

5.3. Các yếu tố tạo động cơ và kích thích học sinh trong học tập

5.3.1. Định hướng mục tiêu học tập của học sinh

5.3.1.1. Vai trò của việc xác định mục tiêu trong việc thúc đẩy học sinh học tập

Việc xác định mục tiêu học tập là một nguồn quan trọng tạo động cơ học tập của HS.

Mục tiêu là cái mà cá nhân ý thức được nó và đang cố gắng vươn tới, hoàn thành. Khi đặt mục tiêu phải đọc xong một chương của cuốn sách, thì HS sẽ cố gắng hoàn thành nó. Mục tiêu kích thích con người hoạt động. Đặt mục tiêu thường rất có hiệu quả trong cuộc sống và học tập. Cùng với thói quen hằng ngày, mỗi cá nhân thường đặt mục tiêu. Chẳng hạn, hôm nay, tôi dự định sẽ làm xong các bài tập môn Toán, viết một bài văn, đi tập thể dục, gửi một món quá sinh nhật cho bạn... Khi đặt mục tiêu làm những điều đó, nếu không hoàn thành cá nhân sẽ cảm thấy không thoải mái.

Có bốn lí do chính để giải thích tại sao khi đặt mục tiêu lại góp phần tạo động cơ học tập:

– *Thứ nhất,* mục tiêu hướng chú ý của HS vào nhiệm vụ trực tiếp (bất cứ lúc nào trong đầu tôi cũng hiện nên chương sách mà tôi cần phải đọc, mục tiêu của tôi là phải đọc xong chương này vì thế đã hướng chú ý của tôi đến nhiệm vụ đó).

– *Thứ hai*, mục tiêu huy động những cố gắng nỗ lực (mục tiêu càng khó thì càng phải cố gắng).

– *Thứ ba*, mục tiêu làm tăng sự kiên trì (khi chúng ta có một mục tiêu rõ ràng thì chúng ta ít bị xao nhãng hay không từ bỏ cho đến khi đạt đến mục tiêu).

– *Cuối cùng*, mục tiêu thúc đẩy phát triển những cách thức, biện pháp mới khi cách thức cũ không còn giá trị. Khi HS đặt mục tiêu giải bài toán A, nhưng không thể đạt được, vì cách giải cũ không đúng, HS sẽ cố gắng tìm những giải pháp mới có ích cho việc đạt đến mục tiêu đó.

5.3.1.2. Các loại mục tiêu

– *Phân loại mục tiêu theo mức độ,* ta có: *mục tiêu học tập xa, trừu tượng* và *mục tiêu gần, cụ thể.* Mục tiêu xa thường tạo ra tiềm năng kích thích mạnh mẽ. Tuy nhiên, rất khó kiểm soát và việc tác động đến hoạt động hằng ngày của HS thường không rõ ràng. Mục tiêu cụ thể có xu hướng làm tăng cường động cơ, tính kiên trì và khả năng hiệu chỉnh hành động. Ví dụ: thầy giáo có thể yêu cầu HS đọc một chương, sau đó tiếp đến chương khác, thay vì yêu cầu đọc toàn bộ quyển sách. Bởi lẽ mục tiêu này rõ ràng và HS có khả năng hoàn thành được. Một khó khăn vừa phải tạo nên một sự thử thách, chứ không phải là một cái gì đó không thể thực hiện được. Tôi có thể hoàn thành chương này nếu tôi cố gắng hết mình. Hơn nữa, một mục tiêu cụ thể, tạo ra sự quan tâm thường xuyên hơn so với mục tiêu trừu tượng. Tuy nhiên, nếu chỉ dừng ở mức các mục tiêu cụ thể sẽ không thấy những định hướng mang tính chiến lược. Vì vậy, trong việc giúp HS vừa xác định mục tiêu xa vừa xác định mục tiêu gần, cụ thể.

– *Phân loại mục tiêu theo tính chất của động cơ thực hiện nó* thì trong lớp học thường có hai loại mục tiêu chính – *học tập và thực hiện.*

+ *Mục tiêu học tập* là mục tiêu cá nhân chủ yếu hướng vào hoạt động học tập của mình. Những HS đặt mục tiêu học tập có xu hướng tìm kiếm những thử thách và kiên trì theo đuổi khi các em gặp khó khăn. Nhiều nhà nghiên cứu gọi loại HS này là *Người học để hết tâm trí vào nhiệm vụ,* bởi vì các em quan tâm đến việc nắm vững tài liệu và không lo lắng về sự thực hiện của mình khi so sánh với bạn cùng lớp. Chúng ta thường gọi họ là "những người đam mê trong công việc".

+ *Mục tiêu thực hiện:* Những HS có mục tiêu này thường tập trung vào việc xem được người khác (thầy cô giáo, cha mẹ, bạn bè) đánh giá như thế nào. HS muốn lúc nào cũng được đề cao như được coi là thông minh, có năng lực và không muốn nghe những lời không hay như không thông minh, thiếu năng lực... Nếu điều này không thực hiện được, những HS này có thể chọn những chiến lược phòng vệ, tránh sự thất bại: giả vờ không quan tâm, chưa cố gắng hết khả năng thực sự, thậm chí có thể từ bỏ công việc. Các em quan tâm đến việc đánh giá sự thực hiện của mình, còn việc học cái gì, học như thế nào và phải cố gắng đến đâu là điều không quan trọng. Nhiều nhà nghiên cứu gọi loại HS này là *Người học tập trung vào cái tôi,* bởi vì các em thường chỉ lo lắng đến chính bản thân. Những hành vi của HS chỉ tập trung vào bản thân mình trong công việc của lớp. Ví dụ như:

- Sử dụng những cách đỡ tốn công sức để hoàn thành bài tập (cố gắng hoàn thành công việc mà không làm nó thì không thể được).
- Gian lận/chép bài của bạn cùng lớp.
- Tìm kiếm sự chú ý của GV đến với việc thực hiện tốt.
- Chỉ làm việc chăm chỉ đối với những bài tập được đánh giá.
- Bối rối và dấu bài kiểm tra có kết quả thấp.
- So sánh kết quả với các bạn cùng lớp.
- Lựa chọn những bài tập có thể đưa đến kết quả được đánh giá tích cực nhất.
- Không thoải mái với những bài tập có những tiêu chí đánh giá rõ ràng.

5.3.1.3. Thông tin ngược và chấp nhận mục tiêu

Để có được những mục tiêu học tập cụ thể, việc xác định mục tiêu còn phụ thuộc vào hai yếu tố: thông tin ngược và mức độ chấp nhận mục tiêu của HS.

– *Nhân tố thứ nhất là thông tin ngược.* Để có thể hiểu được sự khác nhau giữa "tôi đang ở đâu?" và "tôi muốn ở đâu?", HS cần có hiểu biết chính xác hiện tại đang ở đâu và sau này sẽ phải đi đâu. Điều này không chỉ liên quan tới tự nhận thức của HS mà còn do các thông tin ngược từ phía GV, bạn bè và người khác. Khi HS được thông báo những cố gắng hiện tại đã không thể đạt đến mục tiêu, HS cần phải cố gắng hơn nữa hay thậm trí là sử dụng những giải pháp khác. Khi được thông báo là đã đạt hay vượt mục tiêu, HS sẽ thoả mãn và thấy mình có đủ khả năng để đặt mục tiêu cao hơn trong tương lai. Những thông tin ngược nhấn mạnh vào quá trình tiến triển thường có hiệu quả hơn là những thông báo về kết quả. Khi thông tin ngược làm sáng tỏ khả năng thực hiện, thì sự tự tin của chủ thể, tư duy phân tích và sự thực hiện sẽ được nâng cao.

– *Nhân tố thứ hai* ảnh hưởng đến động cơ thực hiện đến cùng mục tiêu là *sự chấp nhận mục tiêu*. Khi HS chấp nhận mục tiêu do GV đặt ra hay xây dựng mục tiêu cho chính mình, thì khi đó sức mạnh để thực hiện mục tiêu là rất lớn. Ngược lại, nếu HS phản đối mục tiêu do người khác, thậm chí do chính mình đặt ra thì động cơ thực hiện sẽ kém. Nhìn chung, HS sẽ sẵn sàng lựa chọn mục tiêu của người khác nếu những mục tiêu đó có tính hiện thực, có ý nghĩa và sự khó khăn là có thể chấp nhận được, hoặc có những lí do thích hợp được đưa ra để đánh giá mục tiêu. Khả năng chấp nhận mục tiêu sẽ lớn hơn (mục tiêu trở lên phù hợp hơn) nếu GV làm việc cùng với gia đình HS để nhận biết và giám sát mục tiêu.

5.3.1.4. Một số gợi ý đối với giáo viên

Có thể đưa ra vài gợi ý có ích cho GV khi định hướng cho HS xác định mục tiêu.

– HS có thể làm việc tích cực hơn, hướng tới những mục tiêu rõ ràng, cụ thể, có lí, khó khăn vừa phải và có thể đạt được trong một thời gian ngắn.

– Nếu GV tập trung nhiều vào sự thực hiện của HS, mức độ cao, cạnh tranh và phần thưởng thì dễ khuyến khích HS đặt ra những *mục tiêu thực hiện,* điều này sẽ làm hại năng lực học tập của các em và tập trung quá nhiều vào nhiệm vụ, làm giảm yếu tố say mê, hứng thú học tập của HS.

– HS có thể chưa thành thạo khi xây dựng mục tiêu cho chính mình hay luôn giữ mục tiêu trong đầu, vì thế sự khích lệ và thông tin ngược là rất cần thiết.

– Nếu GV sử dụng phần thưởng hay hệ thống kích thích nào đó, phải chắc chắn mục tiêu đặt ra cho HS là để học tập và nâng cao ở một số lĩnh vực chứ không nên chỉ để thực hiện tốt hay để trông có vẻ thông minh.

– Mục tiêu đặt ra không được quá khó.

5.3.2. Sự nhận thức và niềm tin học tập

5.3.2.1. Ảnh hưởng của sự nhận thức về nguyên nhân chủ yếu của thành công hay thất bại trong học tập đến động cơ

Có sự liên quan khá chặt chẽ giữa việc đánh giá nguyên nhân thành công hay thất bại trong học tập của HS đến động cơ học tập của các em. Ở đây có hai nhóm HS điển hình:

– *Thứ nhất:* Nhóm HS quy sự thành công hay thất bại, đặc biệt là trong các tình huống thất bại, chủ yếu là do *các yếu tố bên trong, nhưng không ổn định và có thể điều khiển được*. Chẳng hạn, các em cho rằng mình hoàn toàn có khả năng học tốt, còn kết quả thấp hiện tại chủ yếu là do các lỗi chủ quan tạm thời như hiểu sai vấn đề, thiếu kiến thức, hay thiếu cố gắng... Những nguyên nhân khách quan

có thể là do thầy/cô giáo có thành kiến, thiếu sự hợp tác của bạn bè... Vì vậy, những HS này thường có sự tự khẳng định mình và cố gắng tìm các giải pháp khắc phục.

– *Thứ hai:* Nhóm HS quy sự thất bại trong học tập chủ yếu là do các yếu tố *chủ quan, ổn định và không thể điều khiển được* như bản thân thiếu năng lực, không thông minh, sức khoẻ không tốt... Những HS này thường có thái độ tiêu cực đối với việc học tập của mình. Các em cho rằng mình không có khả năng học và không ai có thể giúp đỡ được mình; dẫn đến thái độ ngại học, ngại sự trợ giúp của GV và người khác, cam chịu sự thất bại, kém cỏi trong học tập và tu dưỡng.

Như vậy, khi HS quy kết quả vào những nguyên nhân chủ quan nhưng không ổn định và có thể thay đổi và điều khiển được thì động cơ học tập được tăng cường, còn khi quy vào những nguyên nhân chủ quan, ổn định và không thể điều khiển được thì động cơ học tập bị suy giảm.

5.3.2.2. Niềm tin vào năng lực học tập của bản thân

Một yếu tố ảnh hưởng lớn đến động cơ học tập là niềm tin về năng lực học tập của bản thân. Các nghiên cứu tâm lí học đã cho thấy có hai quan niệm phổ biến trong HS về năng lực.

– *Quan niệm thực thể về năng lực:* Những HS có quan niệm này cho rằng năng lực là một phẩm chất ổn định, một đặc điểm của cá nhân không thể thay đổi được. Theo quan điểm này, một số người có năng lực hơn người khác, nhưng năng lực của mỗi người là cố định.

Những HS có quan điểm thực thể về năng lực học tập có xu hướng đạt *mục tiêu thực hiện.* Các em tìm kiếm những tình huống, mà ở đó được đánh giá là người thông minh và bảo vệ sự tự trọng của họ. Các em thường làm những gì cảm thấy có thể làm tốt mà không cần quá nhiều cố gắng nỗ lực. Một cách khác để thể hiện mình là giả vờ như không hề cố gắng một chút nào. Trước khi kiểm tra, một HS nói "Tôi đã không học một chút nào" hoặc "Tất cả những gì tôi muốn là chỉ cần qua được bài thi", do đó đạt điểm ở mức trung bình là thành công. Những HS này thường lập luận rằng điểm số thấp không có nghĩa là năng lực thấp, khi tuyên bố "Tôi không chuẩn bị cho bài thi, chỉ tới tối hôm qua mới học". Việc đổ lỗi do lo lắng nên bài thi kém cũng là một giải pháp bảo vệ cái tôi. Dĩ nhiên, cơ chế an ủi này cũng có thể giúp HS né tránh trạng thái tiêu cực do thất bại trong học tập.

– *Quan điểm tăng tiến về năng lực:* Những HS có quan niệm này thường cho rằng năng lực là không ổn định và có thể điều khiển được – kĩ năng và kiến thức luôn được mở rộng và phát triển. Bằng việc lao động, nghiên cứu, thực hành chăm chỉ, kiến thức có thể được tăng dần lên, do đó, năng lực cũng được nâng lên.

Quan điểm tăng tiến về năng lực rất phổ biến ở trẻ nhỏ. Những năm đầu tiểu học, hầu hết HS tin rằng những nỗ lực cố gắng tương ứng với trí thông minh. Những người nhanh nhẹn, thông minh thường cố gắng nhiều hơn và sự cố gắng nhiều hơn làm cho bạn thông minh hơn. Nếu bạn thất bại, bạn không thông minh và bạn không cố gắng; nếu bạn thành công, bạn có thể là một người làm việc chăm chỉ và thông minh. Khi trẻ em ở độ tuổi 11 hay 12 đã có sự phân hoá trong niềm tin về năng lực. Một số em tin có người thành công mà không cần làm việc thì chắc hẳn người đó thực sự thông minh.

Những HS quan niệm tăng tiến về năng lực có xu hướng đặt mục tiêu học tập và tìm kiếm những tình huống trong đó có thể nâng cao được năng lực của mình. Sự thất bại không phải là mất tất cả, mà chẳng qua chỉ cho thấy rằng, cần phải làm việc nhiều hơn. Những HS tăng tiến có xu hướng đặt mục tiêu có độ khó vừa phải làm sao thúc đẩy được động cơ tốt nhất.

Có thể tóm tắt các nguồn kích thích động cơ học tập của HS trong bảng 5.1 dưới đây.

Bảng 5.1: Những yếu tố kích thích động cơ học tập của học sinh

	Những đặc điểm tốt của động cơ học tập	**Những đặc điểm làm mất dần động cơ học tập**
Nguồn tạo động cơ	*Bên trong:* những nhân tố cá nhân như nhu cầu, hứng thú, tính ham hiểu biết, sự vui vẻ.	*Bên ngoài:* những nhân tố môi trường như phần thưởng, sức ép xã hội, sự trừng phạt.
Các loại đặt mục tiêu	*Mục tiêu học tập:* sự thoả mãn của cá nhân khi đáp ứng được các thử thách và nâng cao bản thân; xu hướng lựa chọn những mục tiêu có thử thách và độ khó vừa phải.	*Mục tiêu thực hiện:* mong muốn chứng tỏ khả năng thực hiện của mình trong mắt người khác; xu hướng lựa chọn những bài tập rất dễ hoặc rất khó.
Nhu cầu thành tích	*Động cơ đạt thành tích:* có sự định hướng rõ ràng.	*Động cơ né tránh sự thất bại:* có hướng thiên về lo lắng.
Loại quan tâm	*Quan tâm vào nhiệm vụ:* luôn quan tâm đến việc nắm vững tài liệu.	*Quan tâm đến cái tôi:* quan tâm đến bản thân mình trong mắt người khác như thế nào.
Sự quy kết nguyên nhân	Sự thành công hay thất bại được quy cho nỗ lực có thể điều khiển được và năng lực.	Sự thành công hay thất bại quy cho những nhân tố cá nhân không thể điều chỉnh được.
Niềm tin về năng lực	*Quan điểm tăng tiến:* tin rằng năng lực có thể được nâng cao qua làm việc chăm chỉ, biết thêm kiến thức và kĩ năng.	*Quan điểm thực thể:* cho rằng năng lực ổn định, đặc điểm cá nhân không thể điều khiển được.

5.4. Sự kết hợp các yếu tố quy kết, động cơ thành tích và giá trị bản thân

Như trên đã thấy, nhu cầu đạt thành tích của HS, sự quy kết nguyên nhân cho sự thành công hay thất bại; niềm tin về năng lực, hiệu quả và giá trị của bản thân là những yếu tố góp phần tạo ra động cơ học tập cao hay thấp ở HS. Vấn đề đặt ra là các yếu tố trên liên kết như thế nào trong thực tế? Kết hợp lại với nhau tạo thành ba nhóm động cơ: *Định hướng động cơ rõ ràng*, *tránh sự thất bại* và *chấp nhận sự thất bại*.

5.4.1. Học sinh có sự định hướng động cơ rõ ràng

HS có xu hướng đề cao thành tích học tập; cho rằng năng lực là yếu tố có thể thay đổi được, vì vậy các em tập trung vào mục tiêu học tập nhằm nâng cao kiến thức, kĩ năng và năng lực. Các em không sợ thất bại, vì thất bại không làm giảm hay đe doạ ý thức về khả năng và giá trị của mình. Cũng vì lí do đó, mục tiêu học tập của HS có độ khó và sự thử thách vừa phải, chấp nhận sự rủi ro và đối mặt với thất bại. Các em chịu trách nhiệm về việc học và ý thức rõ về tính hiệu quả của việc học và cho rằng, thành công hay thất bại là do sự cố gắng của mình. Trong các tình huống cạnh tranh, HS thể hiện tốt nhất khả năng của mình, có nhiều sức mạnh hơn, học nhanh hơn và tự tin hơn, đón nhận những thông tin phản hồi một cách vui vẻ, háo hức học tập để có thể thành công. Những nhân tố đó tạo nên sự kiên trì và thành công trong học tập.

5.4.2. Học sinh tránh sự thất bại

HS có niềm tin về sự ổn định không phát triển của năng lực, nên các em đặt mục tiêu thực hiện. Các em thiếu hiểu biết về năng lực của mình và tách giá trị bản thân ra khỏi kết quả đạt được. Để cảm nhận được năng lực, các em phải bảo vệ hình ảnh của mình, tránh sự thất bại. HS thành công trong công việc là do tránh mạo hiểm, chọn những cái gì mình biết và có thất bại, nhưng cố gắng vượt qua bằng các chiến lược chiến thắng bản thân như: đưa ra mục tiêu thấp, nỗ lực học hời hợt hoặc tuyên bố là mình không quan tâm.

5.4.3. Học sinh chấp nhận sự thất bại

HS có xu hướng tin rằng mình thất bại là do không có năng lực. Các em quy kết thất bại là do năng lực yếu kém và không thể cải thiện được. Từ đó dễ dẫn đến bất lực trong học tập, thậm chí trầm cảm. GV có thể giúp phòng ngừa sự chấp nhận thất bại bằng cách giúp HS xác định mục tiêu thực tế hơn. Nhiều HS cần được giúp đỡ để nâng cao nhận thức của mình. Thay vì thông cảm, thương hại, GV phải dạy phương pháp học tập và giúp các em tự chịu trách nhiệm với bản thân.

Bảng 5.2: Mô tả tóm tắt các nhân tố tạo thành ba nhóm động cơ ở học sinh

Các nhân tố / Nhóm động cơ	Thái độ đối với thất bại	Đặt mục tiêu	Quy kết	Niềm tin về năng lực	Các chiến lược hành động
Định hướng động cơ rõ ràng	Nhu cầu thành tích cao, ít sợ thất bại.	Mục tiêu học tập có độ khó và độ thử thách vừa phải.	Những nỗ lực, sử dụng các chiến lược phù hợp, kiến thức đầy đủ là nguyên nhân của sự thành công.	Năng lực luôn tiến triển và nâng cao.	Các chiến lược điều chỉnh thích hợp, như thử giải pháp khác, tìm kiếm sự giúp đỡ, thực hành và nghiên cứu nhiều hơn.
Tránh sự thất bại	Rất sợ hãi sự thất bại.	Mục tiêu thực hiện rất khó hoặc rất dễ.	Thiếu năng lực là nguyên nhân của sự thất bại.	Niềm tin năng lực cố định, không phát triển.	Tự làm hỏng các chiến lược của chính mình, ít cố gắng, giả vờ không quan tâm.
Chấp nhận sự thất bại	Dự tính trước sự thất bại, chán nản, thất vọng.	Mục tiêu thực hiện hoặc không có mục tiêu.	Thiếu năng lực là nguyên nhân của sự thất bại.	Niềm tin năng lực cố định, không phát triển.	Bất lực trong học tập, có thể từ bỏ việc học.

5.5. Một số gợi ý về biện pháp kích thích động cơ học tập của học sinh

5.5.1. Các biện pháp duy trì và phát triển nguồn bên trong

Để có thể duy trì và phát triển các nguồn bên trong của động cơ học tập, GV có thể tham khảo những gợi sau:

– *Hoàn thiện những yêu cầu cơ bản:*

+ Cung cấp một môi trường lớp học có tổ chức.

+ Là một người GV luôn quan tâm đến lớp học.

+ Giao những bài tập có thử thách nhưng không quá khó.

+ Làm cho bài tập trở nên có giá trị với HS.

– *Xây dựng niềm tin và những kì vọng tích cực:*

+ Bắt đầu công việc ở mức độ vừa sức của HS.

+ Làm cho mục tiêu học tập rõ ràng, cụ thể và có thể đạt tới được.

+ Nhấn mạnh vào sự tự so sánh hơn là cạnh tranh.

+ Thông báo cho HS thấy được rằng năng lực học thuật có thể được nâng cao.

+ Làm mẫu những mô hình giải quyết vấn đề tốt.

– *Chỉ cho thấy giá trị của học tập:*

+ Liên kết giữa bài học với nhu cầu của HS.

+ Gắn các hoạt động của lớp học với những nhu cầu, hứng thú của HS.

+ Kích thích tính tò mò, ham hiểu biết.

+ Làm cho bài học trở thành "niềm vui".

+ Sử dụng biện pháp mới lạ và khác thường.

+ Giải thích mối liên quan giữa học tập hiện tại và học tập sau này.

+ Cung cấp sự khích lệ, phần thưởng nếu cần thiết.

– *Giúp HS tập trung vào bài tập:*

+ Cho HS cơ hội thường xuyên trả lời.

+ Cung cấp cơ hội cho HS để có thể tạo ra một sản phẩm cuối cùng nào đó.

+ Tránh việc nhấn mạnh quá mức vào việc tính điểm.

+ Giảm bớt rủi do khi thực hiện bài tập, không xem thường bài tập quá mức.

+ Xây dựng mô hình động cơ học tập.

+ Dạy những chiến thuật, kĩ thuật học tập.

5.5.1. Các biện pháp kích thích từ bên ngoài

5.5.1.1. Một số gợi ý về biện pháp khen thưởng và trách phạt theo lí thuyết học tập của B.F. Skinner

Trong hệ thống lí luận của B.F. Skinner, thuật ngữ củng cố (khen thưởng) được dùng với nghĩa điển hình như sau:

– *Củng cố* là sự kiện kích thích mà nếu nó xuất hiện trong quan hệ nhất định với phản ứng thì có xu hướng duy trì hay tăng cường phản ứng. Sự khen ngợi có thể là sự củng cố tốt, nếu GV khen ngợi phản ứng đúng đắn của HS.

– *Nguyên tắc củng cố:* Liên quan đến việc tăng dần tần số phản ứng khi các kết quả nhất định tức thì theo sau nó. Khi GV củng cố hành vi đúng đắn của HS, họ đã làm tăng xác suất việc HS sẽ nhớ phản ứng và sử dụng nó trong tương lai, trong tình huống tương tự.

– *Bảo đảm nhận ra phần thưởng từ sự củng cố:* Những người không phải là nhà sư phạm cũng có thể sử dụng "phần thưởng", cha – mẹ có thể mua cho con một que kem khi con "cư xử" ngoan ngoãn. Tuy nhiên, đó chưa hẳn là sự củng cố. Nhà sư phạm nhìn quá trình này theo cách khác. Họ cần phải làm cho HS nhận ra rằng, mình được cô giáo khen (thưởng) vì có câu trả lời đúng hoặc cách giải quyết vấn đề hay. Nói cách khác, nhà sư phạm, khi sử dụng củng cố phải tuỳ thuộc vào hành vi được củng cố; phải làm sáng tỏ hành vi được củng cố và tin cậy vào củng cố.

– *Các loại lịch trình củng cố:*

+ *Củng cố liên tục:* Khi hành vi mới đã được hình thành, nếu thỉnh thoảng nó được củng cố, hành vi đó sẽ được duy trì tốt hơn.

+ *Củng cố theo khoảng thời gian* là củng cố xuất hiện vào những khoảng thời gian định trước. Trong đó có thể củng cố theo *khoảng thời gian cố định*, là phản ứng gây ra củng cố sau một khoảng thời gian cố định; theo *khoảng thời gian thay đổi*, trong đó củng cố phụ thuộc vào thời gian và phản ứng, nhưng thời gian giữa các củng cố thay đổi.

+ *Củng cố theo tỉ lệ* là củng cố xuất hiện sau một số lần phản ứng nhất định. Có thể thực hiện các loại củng cố theo tỉ lệ:

• *Tỉ lệ cố định* trong đó củng cố phụ thuộc vào một số lượng phản ứng nhất định.

• *Tỉ lệ thay đổi* trong đó số lượng phản ứng cần thiết để củng cố sẽ thay đổi từ củng cố này sang củng cố khác.

– *Các hình thức củng cố và trách phạt:*

Có khá nhiều phương pháp để khuyến khích hành vi đúng thông qua các hình thức củng cố: động viên (khen ngợi); sử dụng nguyên tắc Premack; định hướng phân tích, thực hành những hành vi tích cực; sử dụng củng cố tiêu cực và trừng phạt.

+ *Giải pháp khen ngợi hay lờ đi* có thể rất có ích. Tuy nhiên, không phải bao giờ việc khen ngợi cũng mang lại kết quả tích cực, nếu GV chỉ sử dụng mỗi giải pháp này trong mọi trường hợp. Có thể đưa ra một số gợi ý cho việc khen thưởng:

• Làm cho dễ hiểu và có tính hệ thống khi đưa ra lời khen (ví dụ: chắc chắn lời khen gắn với hành vi phù hợp. HS phải hiểu rõ những hành vi được khen).

• Khen thưởng đúng hành vi đáng được thưởng (thưởng những thành tích đạt được theo mục tiêu đã xác định. Không thưởng những HS không liên quan).

• Xác định những tiêu chuẩn khen thưởng dựa trên năng lực và giới hạn cá nhân, (Khen ngợi những tiến bộ và việc làm có liên quan đến những cố gắng

trước đây của HS; hướng chú ý của HS vào sự tiến bộ của mình chứ không so sánh với người khác).

• Quy sự thành công của HS vào sự cố gắng nỗ lực và khả năng của HS để tạo sự tin tưởng và lặp lại thành tích (Không nói tới thành công do may mắn, do người ngoài hay do tài liệu dễ).

• Làm cho phần thưởng trở thành củng cố thực sự.

+ *Sự củng cố tiêu cực* được đưa ra đối với những hành vi không mong đợi mà kết quả là làm cho hành vi mong đợi được củng cố (chưa đồng ý cho đi chơi bóng khi chưa hoàn thành xong bài tập). Việc lựa chọn củng cố tiêu cực làm tăng cường tính tự điều khiển của HS, buộc các em phải củng cố những hành vi mà trước đó không muốn.

+ *Sự trừng phạt* là cần thiết để chấm dứt một hành vi không mong đợi của HS. Một hình thức trừng phạt là *sự chán ngấy*. Tức là để cho HS tiếp tục hành vi đó cho tới khi các em chán ngấy (thoả mãn quá mức). Sự chán ngấy cũng có thể được bộc lộ từ phía GV. GV cần thể hiện sự chán ngấy của mình đối với hành vi nào đó của HS. Trong cả hai trường hợp, GV cần kiên quyết, không khoan nhượng khi HS thực hiện hành vi (ví dụ: một HS hay nói bậy, GV có thể yêu cầu em đó viết tới 50 hoặc 100 lần câu nói đó, cho tới khi chán ngấy mới thôi). Sự khiển trách, cảnh cáo, sự cô lập xã hội... cũng là các hình thức trừng phạt để ngăn chặn và làm mất hành vi không mong đợi. Tuy nhiên, cần lưu ý, *sự trừng phạt mang lại hiệu quả thấp hơn so với khen thưởng*. Khi sử dụng trừng phạt hoặc củng cố tiêu cực, GV cần lưu ý đến một số chỉ dẫn sau:

1) Cố gắng sử dụng củng cố tiêu cực hơn là trừng phạt.

2) Kiên quyết trong hành vi trừng phạt đã được đưa ra.

3) Chỉ trừng phạt hành vi của HS, không trừng phạt phẩm chất nhân cách các em.

4) Điều chỉnh sự trừng phạt so với mức độ vi phạm của HS.

5.5.1.2. Một số gợi ý GV trong việc khen ngợi và phê bình HS

Giả sử bạn vừa lên lớp xong một tiết học, trong đó có giảng viên trường sư phạm dự và bạn đang thu xếp "đồ lề" khi HS cuối cùng rời khỏi lớp. Liệu những cách cư xử dưới đây của người giảng viên dự giờ sẽ tác động như thế nào đến niềm tin, động cơ và năng suất làm việc của bạn?

TH1: Bước thẳng ra khỏi lớp, chẳng nói năng gì.

TH2: Khen bạn một cách "dạt dào", thậm chí khen cả những khía cạnh mà bạn biết chắc là chưa tốt.

TH3: Phân tích chi li từng khuyết điểm bạn mắc phải, bảo bạn phải sửa sai và hàm ý rằng bạn phải cố gắng nâng cao trình độ hơn.

TH4: Khen một số khía cạnh trong giờ dạy, phê bình một số khía cạnh khác và kết thúc bằng cách nhận xét (Ví dụ: nói chung bạn đã có cố gắng nhiều và các bài dạy của bạn đã có tiến bộ).

TH5: Bạn nhận được nhiều lời khen, chê, nhưng nhìn chung người giảng viên có hàm ý rằng giờ dạy của bạn còn kém.

Chắc hẳn bạn không muốn đón nhận các tình huống 1 hoặc 2 và nếu sau 30 buổi dạy đều gặp được phản ứng như tình huống 4 thì bạn sẽ thực sự cảm thấy tự tin, thành đạt và hạnh phúc trong sự nghiệp của mình.

– Học sinh, cho dù là trẻ em hay người lớn, ai cũng rất nhạy cảm với việc khen chê của GV. *Không ai muốn bị làm ngơ, làm người thừa trong tập thể.* Nhu cầu được tôn trọng, được thừa nhận là nhu cầu cơ bản của con người. Lời khen có giá trị động viên rất lớn. Thế nhưng, điều đó còn phụ thuộc vào nghệ thuật khen chê và thái độ của GV đối với hành vi và đối với người được khen, chê. Vậy việc khen, chê của GV đối với HS nên như thế nào để kích thích động cơ người học?

– Trước hết, khen chê là cả một nghệ thuật hấp dẫn. Dưới đây chỉ là một vài gợi ý cho GV trong giáo dục HS:

+ Cần tạo ra cơ hội để HS được khen:

• Đề ra những mục tiêu có thể đạt được đối với mọi HS. Điều này đòi hỏi nhiệm vụ học tập phải được xác định rõ, cụ thể, kèm theo các điều kiện để thực thi chúng.

• Chia nhỏ nhiệm vụ: Những nhiệm vụ khó hoặc kéo dài nên chia thành nhiều bước đi cụ thể, kiểm soát được để thực hiện và đánh giá riêng. Chỉ sau khi hoàn thành tốt bước trước mới tiến hành bước tiếp theo.

• Dành thời gian để học: Cần dành thời gian để HS học bài.

• Biểu dương thành công từng phần. Trong mỗi việc nên tìm ra một cái gì đó đáng mừng để động viên. Nếu xét kĩ lưỡng việc làm của HS, chắc chắn ta sẽ tìm ra điểm tốt của họ.

• Biểu dương cố gắng, tiến bộ và thành tích trong những việc làm đơn giản, cũng như những thành tích hiển hiện. Quan tâm động viên thích đáng đến các HS có hoàn cảnh khó khăn, vẫn khắc phục vượt qua.

+ Thái độ và hành vi của GV khi khen:

• Chú ý, tôn trọng và quan tâm, lắng nghe HS với tư cách một người bạn.

• Chấp nhận trình độ, suy nghĩ, thái độ và hành vi của HS, không áp đặt.

• Quan tâm tới công việc và khen, chê công việc của HS.

• Khi khen, chê phải có nhận xét cụ thể và chỉ rõ lí do cho HS biết, vì sao được khen, vì sao bị chê.

• Thể hiện thái độ đánh giá cao đối với HS.

• Không chê con người, chỉ chê công việc khi cần thiết.

• Nhận xét cụ thể, rõ ràng điểm sai và hướng khắc phục.

• Luôn tỏ ra thân thiện (nụ cười, ánh mắt, bắt tay...).

• Có phần thưởng đặc biệt cho thành tích đặc biệt.

+ Những điểm cần lưu ý khi chê HS:

• Tìm hiểu kĩ, chỉ trách phạt HS khi nào thật đáng trách; khi khen nên hào phóng còn khi chê nên chặt chẽ.

• Về nguyên tắc hạn chế việc chê, trách HS trước tập thể và trước người khác, nhất là đối với HS lớn tuổi.

• Không đột ngột quát tháo; cần chỉnh lại chỗ sai của HS rồi giảng giải cho các em biết để sửa.

• Không để tình cảm riêng xen vào; nên tỏ thái độ hi vọng vào sự tiến bộ khi trách phạt.

• Không trách phạt với thái độ mỉa mai, miệt thị.

• Nói thẳng điểm sai sót và khuyết điểm.

• Không nên chỉ căn cứ và hậu quả để phạt mà cần chỉ rõ nguyên nhân.

• Trách người có lỗi, hạn chế trách tập thể.

• Chỉ phạt vì công việc, không xúc phạm nhân cách hoặc đưa việc khác vào.

• Sau khi trách, nên có lời động viên, khích lệ để HS có niềm tin và cố gắng sửa.

5.6. Hứng thú học tập

5.6.1. Khái niệm hứng thú

Hứng thú là một thuộc tính tâm lí của nhân cách, là một hiện tượng tâm lí phức tạp được thể hiện khá rộng rãi trong cuộc sống của mỗi cá nhân. Theo Nguyễn Khắc Viện, hứng thú là biểu hiện của một nhu cầu, làm cho chủ thể tìm cách thoả mãn, tạo ra khoái cảm thích thú. Nói đến hứng thú tức là nói đến một mục tiêu, và cần huy động sinh lực (thể chất và tâm lí) để cố gắng thực hiện. Có những hứng thú đòi hỏi thoả mãn trước mắt, như muốn ăn một món gì đó;

có những hứng thú gián tiếp phải thông qua một hoạt động khác thường không thú vị, mới thoả mãn, như học Toán để cuối năm thi đạt điểm cao. Hứng thú gây chú ý và làm cho chủ thể cố gắng hành động.

Hứng thú là thái độ đặc biệt của cá nhân đối với đối tượng nào đó, vừa có ý nghĩa đối với cuộc sống, vừa có khả năng mang lại khoái cảm cho cá nhân trong quá trình hoạt động.

Hứng thú của cá nhân với đối tượng nào đó được nảy sinh trước hết là do đối tượng đó có khả năng thoả mãn nhu cầu của cá nhân. Về phương diện này, hứng thú là động lực thúc đẩy cá nhân hành động. Mặt khác, việc hành động chiếm lĩnh đối tượng đó mang lại cho chủ thể một cảm xúc tích cực, một khoái cảm. Điều này tạo ra ở chủ thể sự đam mê, tò mò; nhờ đó, hành động có cường độ mạnh hơn, triệt để hơn và kiên trì hơn. Vì vậy, so với nhu cầu, hứng thú có tác động thúc đẩy mạnh hơn. Hành động được thúc đẩy bởi hứng thú sẽ nhẹ nhàng hơn, có hiệu quả hơn so với hành động chỉ được thúc đẩy bởi nhu cầu mà chủ thể không hứng thú. Vì lẽ đó, hứng thú là động cơ mạnh mẽ đối với học tập của HS.

Hứng thú biểu hiện ở sự tập trung cao độ, ở sự say mê, ở bề rộng và chiều sâu của hứng thú. Hứng thú nảy sinh chủ yếu do tính hấp dẫn về mặt cảm xúc của nội dung hoạt động. Vì vậy hứng thú làm tăng hiệu quả hoạt động. Cùng với nhu cầu hứng thú là một thành phần trong hệ thống động cơ của nhân cách.

5.6.2. Cấu trúc tâm lí của hứng thú

Trong những năm gần đây, các nhà khoa học thấy rằng cần phải xác định sự khác biệt của hứng thú với những khái niệm gần nó bằng việc phân tích được cấu trúc của hứng thú, các giai đoạn phát triển khác nhau của hứng thú ở cùng một con người.

5.6.2.1. Sự hấp dẫn của chính hoạt động đối với cá nhân

Sự hứng thú đối với hoạt động trước hết là do sự hấp dẫn của chính đối tượng và hoạt động với đối tượng đó mang lại. Một đối tượng đáp ứng nhu cầu của cá nhân, nhưng có thể không tạo ra hứng thú cho cá nhân đó (thoả mãn một cách miễn cưỡng). Để tạo ra hứng thú ở cá nhân, đối tượng hay hoạt động không chỉ đáp ứng nhu cầu của cá nhân, mà còn phải mang lại giá trị (cảm xúc, thẩm mĩ) cho cá nhân, phải kích hoạt được cảm xúc của cá nhân.

5.6.2.2. Thành phần nhận thức của hứng thú

Nhận thức là thành phần đầu tiên của hứng thú và là yếu tố cốt lõi của hứng thú. Trong bất kì hành động có hứng thú nào đó của cá nhân đều xuất hiện thành phần

nhận thức. Nhận thức về đối tượng hành động và nhận thức về giá trị của hành động đối với nhu cầu cá nhân. Nhận thức là căn nguyên dẫn đến cảm xúc trong hứng thú (niềm vui nhận thức). Đối với những hành động hay tình huống có tính chất tức cảnh như nghe một câu chuyện, một bài hát hoặc bắt gặp một hành vi nào đó gây ra sự thích thú, thì yếu tố nhận thức có thể chỉ thoáng qua, mờ nhạt, cùng với sự thoảng qua của hứng thú đối với sự kiện đó. Nhưng đối với các hành động có tính ổn định, có ý nghĩa lâu dài đối với cá nhân (học tập chẳng hạn), thì yếu tố nhận thức có tính thường trực và quan trọng.

5.6.2.3. Thành phần cảm xúc dương tính đối với hoạt động

Cảm xúc dương tính đối với hoạt động là đặc trưng của hứng thú đối với hoạt động đó. Sự khoái cảm do hoạt động mang lại cho cá nhân là biểu hiện rõ nét nhất và sinh động nhất của hứng thú đối với hoạt động. Yếu tố cảm xúc là nguồn lực duy trì hứng thú của cá nhân đối với đối tượng và hoạt động đến đối tượng. Tuy nhiên, không phải bất kì cảm xúc nào cũng gây nên hứng thú. Trong các loại hứng thú khác nhau, cần phải chú ý đến các hứng thú tạm thời xuất hiện trong quá trình thực hiện hành động (ví dụ, trong quá trình giải một bài tập nào đó) và những hứng thú tan đi cùng với sự chấm dứt một hoạt động nào đó. Chẳng hạn như, những hứng thú được tạo ra do một trò chơi giải trí, một câu chuyện phiêu lưu hay một câu đố ý nhị. Đó là những hứng thú tức cảnh, những hứng thú do bản thân hoàn cảnh hành động sinh ra, kể cả hành động trí tuệ. Những hứng thú này phụ thuộc chủ yếu vào các đặc điểm của hoạt động nào đó và vào những điều kiện thực hiện hoạt động ấy. Như vậy, chỉ có những biểu hiện của cảm xúc tích cực, bền vững của cá nhân đối với đối tượng mới có thể trở thành một dấu hiệu không thể thiếu được của hứng thú và là một mặt của hứng thú. Hứng thú là nguồn kích thích mạnh mẽ đối với tính tích cực cá nhân. Với nguồn kích thích này các quá trình tâm lí đã diễn ra khẩn trương, còn hoạt động thì trở nên say mê và đem lại hiệu quả. Nhờ có hứng thú mà mỗi cá nhân có thể vượt qua được khó khăn trở ngại trong hoạt động để đạt được mục đích đã đặt ra.

Ba thành tố trên có quan hệ chặt chẽ với nhau trong hứng thú cá nhân. Tuỳ vào các giai đoạn phát triển khác nhau của hứng thú mà mỗi yếu tố có thể nổi lên mạnh mẽ ít hay nhiều. Bất kì một hứng thú nào cũng bao hàm các yếu tố nhận thức, thái độ cá nhân đối với đối tượng ở một mức độ nào đó. Đặc biệt, khi ta thích thú một sự vật, hiện tượng nào đó thì ta càng muốn tìm hiểu, nghiên cứu nó một cách kĩ càng và sâu sắc hơn. Do đó, không có yếu tố nhận thức thì không có hứng thú. Ngược lại, hứng thú là điều kiện để nhận thức đối tượng một cách cơ bản hơn. Hứng thú là sự kết hợp chặt chẽ giữa thái độ nhận thức và thái độ cảm xúc của cá nhân đối với đối tượng.

Tóm lại, hứng thú là hiện tượng tâm lí phức tạp. Với tư cách là một thuộc tính tâm lí cá nhân, hứng thú liên quan chặt chẽ với các thuộc tính khác của xu hướng và với các hiện tượng tâm lí khác.

5.6.3. Đặc điểm của hứng thú

Hứng thú của cá nhân có một số đặc điểm sau:

5.6.3.1. Tính nhận thức của hứng thú

Thông thường, con người chỉ hứng thú với những cái mới, những cái chưa ai biết, chưa được khám phá. Đây chính là ý nghĩa nhận thức của hứng thú. Còn với những điều đã biết mà không thổi cho nó một luồng ánh sáng mới, đưa nó vào một vị trí khác tích cực hơn thì sẽ kém hứng thú và chóng chán. Tuy nhiên, không phải mọi cái mới nào cho dù có liên quan đến cái đã biết đối với một hoạt động nào đó của con người cũng tạo hứng thú. Cái mới trong sinh học có thể làm cho những nhà nghiên cứu môi trường quan tâm nhưng lại không gây nên một tí hứng thú nào đối với những kĩ sư máy tính hay những người làm nghệ thuật.

Tóm lại, điều kiện để hứng thú xuất hiện là chủ thể phải có hiểu biết sơ bộ và có kinh nghiệm thực tế trong một loại hứng thú nhất định. Chỉ có làm cho con người thấy được cái mới, cái phong phú nhiều màu nhiều vẻ, tính chất sáng tạo và triển vọng trong hoạt động của mình thì mới có thể hình thành những hứng thú vững chắc được.

5.6.3.2. Tính xã hội của hứng thú

Ý kiến của những người xung quanh, của tập thể xã hội, hoạt động xã hội đối với những nghề nghiệp khác nhau trong xã hội có ý nghĩa quan trọng trong việc hình thành hứng thú của cá nhân. Con người thường hứng thú với những hoạt động được nhiều người tán thưởng khi thấy nó đem lại lợi ích cho xã hội và thoả mãn những nguyện vọng của cá nhân.

Hứng thú được phát triển phụ thuộc vào sự phát triển của tư liệu sản xuất nói chung và các lĩnh vực văn hoá nói riêng. Và đặc biệt hứng thú của mỗi cá nhân hoàn toàn tuỳ thuộc vào khả năng lĩnh hội những thành tựu của nền văn minh trong thời đại đó.

5.6.3.3. Tính hấp dẫn của đối tượng hứng thú

Nếu đối tượng gây hứng thú cho HS tiểu học chủ yếu là những sự vật, hiện tượng, hình ảnh... cụ thể, sinh động thì hứng thú của HS THCS đa dạng và rộng hơn. HS THCS có thể hứng thú với khoa học kĩ thuật, thể thao, chính trị – xã hội.

Ở đây, hứng thú đã có ý thức cao hơn, chúng không chỉ là thái độ tích cực đối với bản thân quá trình hoạt động mà cả đối với kết quả của công việc nữa. Đôi khi, ta còn thấy sự không ăn khớp giữa hứng thú về một hoạt động thực tiễn và việc nhận thức về hoạt động đó (ví dụ: thích hát những bài hát tiếng Anh nhưng lại coi nhẹ giờ học của môn học này).

5.6.3.4. Tính chủ thể của hứng thú

Hứng thú với cái gì? Hứng thú lúc nào?... còn phụ thuộc vào chính đặc điểm tự nhiên, xu hướng tích cực hoạt động cũng như tâm trạng của chủ thể. Hứng thú sẽ luôn bền vững và phong phú nếu nó thường xuyên thức tỉnh sự chú ý và ý nghĩ của mỗi cá nhân, và ngược lại chính tính không bền vững, hay thay đổi của hứng thú sẽ nói lên phong cách sống chưa được xác định của một người nào đó.

5.6.4. Hứng thú học tập

5.6.4.1. Hứng thú học tập là gì?

Hoạt động học tập với tư cách là hoạt động nhận thức tích cực, tự lực và sáng tạo, là một quá trình căng thẳng, đòi hỏi phải nỗ lực thường xuyên. Vì vậy, hứng thú nhận thức làm nâng cao tính tích cực của HS và làm tăng hiệu quả của quá trình nhận thức.

A.K. Markova và V.V. Repkin cho rằng: "Hứng thú học tập là loại hứng thú chưa được ý thức một cách rõ ràng, có tính chất tình huống, thường chú ý tới những khía cạnh bên ngoài của đối tượng hoạt động học tập, ít có tác dụng thúc đẩy hành động học tập theo sáng kiến riêng của người học, được xuất hiện dưới những phản ứng rất mãnh liệt nhưng ngắn ngủi". Còn theo A.G. Covaliop, *hứng thú học tập chính là thái độ lựa chọn đặc biệt của chủ thể đối với đối tượng của hoạt động học tập, vì sự cuốn hút về tình cảm và ý nghĩa thiết thực của nó trong đời sống cá nhân.*

Hứng thú học tập được chia làm hai loại:

– Hứng thú gián tiếp trong hoạt động học tập (còn gọi là hứng thú bên ngoài) là thái độ lựa chọn đặc biệt của chủ thể đối với đối tượng của hoạt động học tập, do những yếu tố bên ngoài, gián tiếp liên quan đến đối tượng của hoạt động này gây nên.

– Hứng thú trực tiếp trong hoạt động học tập (còn được gọi là hứng thú bên trong, hứng thú nhận thức) là hứng thú đến với nội dung tri thức, quá trình học tập và các phương pháp tiếp thu, vận dụng những nội dung tri thức đó.

Hứng thú học tập được thể hiện ở ba tiêu chí, đó là những biểu hiện:

– Về mặt nhận thức, người học nhận thức được vai trò của đối tượng hoạt động học tập trong cuộc sống, trong quá trình lĩnh hội và công tác.

– Về mặt xúc cảm, ham học, chờ đón kiến thức mới, nhận thức và lí giải được các nguyên nhân tạo ra sự yêu thích ấy ở chủ thể.

– Về mặt hành động, đó là tính tìm kiếm tích cực (biết giả định, tìm cách khắc phục khó khăn để giải quyết vấn đề). Quá trình tích cực suy nghĩ là hạt nhân của hứng thú nhận thức; ngoài ra còn là sự tự giác đọc thêm tài liệu tham khảo, làm thêm bài tập, tìm hiểu và ứng dụng ở trong và ngoài nhà trường lĩnh vực mà mình ưa thích.

Hứng thú học tập còn được thể hiện ở chỗ thích học một vài bộ môn mà cá nhân cho là phù hợp, từ đó thúc đẩy họ đọc thêm sách báo, hoạt động trong các nhóm ngoại khoá, làm thí nghiệm liên quan đến bộ môn. Các mặt biểu hiện trên của hứng thú học tập không tách biệt, độc lập với nhau mà chúng có mối liên quan chặt chẽ với nhau. Song nó chỉ được biểu hiện rõ nét, bền vững khi hứng thú học tập của chủ thể bền vững, trực tiếp liên quan đến đối tượng của hoạt động học tập. Để nghiên cứu có hiệu quả hứng thú học tập ở người học, chúng ta cần cụ thể hoá mỗi tiêu chí trên thành những biểu hiện đặc trưng, sát thực.

5.6.4.2. Cấu trúc tâm lí của hứng thú học tập

Giống mọi hứng thú khác, hứng thú với đối tượng học tập của HS có ba yếu tố đặc trưng:

a) Yếu tố giá trị của đối tượng hay nhu cầu của chủ thể HS. Câu hỏi ở đây là đối tượng học tập của HS là gì? Có thoả mãn được nhu cầu học tập của các em không? Nếu đối tượng học tập có giá trị đối với HS thì tự nó trở thành động cơ lôi cuốn, hấp dẫn HS đến với nó. Đối tượng học tập, phương pháp dạy của thầy/cô giáo càng hấp dẫn thì sức lôi cuốn càng mạnh. Nói cách khác, HS càng có hứng thú học tập môn đó.

b) Yếu tố cảm xúc của chủ thể đối với đối tượng. Cảm xúc là sự rung cảm của chủ thể đối với một đối tượng nào đó. Vì vậy, để tạo ra hứng thú học tập, đối tượng học tập không chỉ có giá trị thoả mãn nhu cầu của HS, mà phải tạo ra được cảm xúc dương tính ở các em, từ đó làm xuất hiện sự say mê thích thú và tò mò ở các em.

c) Yếu tố nhận thức đối tượng. HS nhận thức được vai trò, ý nghĩa và niềm vui của hoạt động học tập và của đối tượng học tập cũng như sản phẩm học tập của mình. Yếu tố nhận thức trong cảm xúc này là cơ sở vững chắc để duy trì hứng thú.

Trong hứng thú học tập, ba yếu tố trên quan hệ chặt chẽ nhau và tuỳ vào các giai đoạn phát triển của HS mà mỗi yếu tố có thể mạnh lên, chiếm ưu thế.

Chẳng hạn, đối với HS nhỏ tuổi, yếu tố cảm xúc đối với đối tượng học và đối với việc dậy của các thầy cô đóng vai trò quan trọng; ở tuổi THCS hay THPT yếu tố nhận thức của xúc cảm hay yếu tố giá trị chiếm ưu thế.

5.6.4.3. Các loại hứng thú học tập

Có hai loại hứng thú học tập phổ biến: *hứng thú tức cảnh* và *hứng thú cá nhân.*

– *Hứng thú tức cảnh* là loại hứng thú xuất hiện trong các hoạt động cụ thể như hứng thú với bài giảng của thầy/cô giáo, hứng thú với hoạt động tập thể lớp, một cuốn sách... *Hứng thú cá nhân* là hứng thú bền vững của cá nhân được hình thành và phát triển qua trải nghiệm của cá nhân đối với một hoạt động nhất định; hứng thú đối với môn học của HS là một dạng của hứng thú cá nhân.

– Hứng thú tức cảnh và hứng thú cá nhân cùng tồn tại trong hoạt động dạy học và có quan hệ tương hỗ nhau. Hứng thú tức cảnh càng cao và ổn định sẽ trở thành hứng thú cá nhân. Đồng thời, hứng thú cá nhân là cơ sở để tạo thành và duy trì hứng thú tức cảnh.

5.6.5. Một số chiến lược tạo hứng thú học tập

Có thể lập một danh mục các chiến lược tạo hứng thú học tập cho HS và những việc cần tránh trong dạy học

Bảng 5.3: Các chiến lược làm tăng hứng thú học tập của HS trong dạy học

Những việc làm của GV tạo được hứng thú học tập ở HS	**Những việc làm của GV khiến HS không thích học**	**Thứ tự**
Tạo ra những tiết học thoải mái, đa dạng các phương pháp, có nhiều hoạt động, kích thích HS tư duy, thực hành, áp dụng kiến thức vào cuộc sống, các câu hỏi gợi mở (đóng vai...).	Giáo viên quá nghiêm khắc, chỉ trách phạt, la mắng, hăm doạ khi HS vi phạm.	1
Động viên, khen thưởng HS đúng lúc.	Gò ép vào khuôn khổ, quy cách, máy móc, áp đặt.	2
Tạo mối quan hệ thân thiết với người học, tình cảm với HS.	Không khen HS, chỉ chê trách HS.	3
Chia sẻ những khó khăn, vướng mắc, tâm tư, nguyện vọng của HS.	GV không gần gũi HS.	4
Tạo cho HS có các hoạt động vui chơi và vui chơi lồng ghép với trang bị kiến thức.	Lớp học không vui, GV luôn tỏ vẻ khó chịu, lạnh lùng, căng thẳng, cau có khi vào lớp.	5

Những việc làm của GV tạo được hứng thú học tập ở HS	Những việc làm của GV khiến HS không thích học	Thứ tự
Lắng nghe và trao đổi với HS.	Giảng bài chưa thu hút HS, HS không hiểu, học quá khó với HS.	6
Tạo điều kiện cho HS bộc lộ, tự tin thông các hoạt động ngoại khoá, chính khoá.	Liên tục kiểm tra bài cũ đầu giờ thường xuyên, hay gọi HS không thuộc bài.	7

Ngoài ra, GV cũng có thể làm tăng hứng thú của HS thông qua các tiết dạy mang tính hài hước, tạo ra sự tò mò, ngạc nhiên qua các ví dụ, các sự kiện trong bài dạy...

5.5.6. Sự lo lắng trong học tập

5.5.6.1. Sự lo lắng

Hoạt động động học tập có thể tạo ra một cảm xúc dương tính đối với HS, dẫn đến sự hứng thú, say mê của HS đó đối với học tập. Nhưng trong thực tiễn, không phải lúc nào HS cũng có được cảm xúc dương tính như vậy. Trong cuộc đời học trò của mình, mọi HS đều ít nhiều trải qua sự lo lắng hay "tâm trạng băn khoăn" vào lúc này hay lúc khác, một ý thức về sự buồn chán, một cảm giác căng thẳng. Hậu quả của sự lo lắng đối với học tập là rất rõ ràng. Sự lo lắng có thể vừa là nguyên nhân vừa là kết quả của sự suy giảm hứng thú học tập, của sự thất bại ở trường học – HS học tập kém bởi vì họ rất lo lắng và chính việc học kém lại gây ra sự lo lắng.

Sự lo lắng bao gồm thành phần nhận thức và cảm xúc. Mặt nhận thức bao gồm những tư duy tiêu cực và lo lắng – những suy nghĩ về việc họ sẽ bị thất bại tồi tệ như thế nào. Mặt cảm xúc liên quan đến những phản ứng cảm xúc và tâm lí như sợ hãi, bối rối, tim đập nhanh...

5.5.6.2. Ảnh hưởng của lo lắng đến học tập và nguyên nhân gây ra sự lo lắng

Lo lắng ảnh hưởng trực tiếp tới hoạt động học tập của HS trên cả ba phương diện: Sự tập trung chú ý vào việc học, quá trình học tập và kiểm tra.

– Khi HS đang học những tài liệu mới, họ cần phải tập trung chú ý đến tài liệu đó. Nhưng HS lo lắng cao độ đã làm phân tán chú ý với tài liệu mới và bận tâm đến việc họ đang cảm giác thấy lo lắng như thế nào. Thay vì tập trung vào bài giảng, hay tập trung vào những gì HS đang học, HS tiếp tục chú ý đến những cảm giác bức xúc bên trong, những suy nghĩ của mình – "Tôi quá căng thẳng, tôi sẽ không bao giờ hiểu được mớ hỗn độn này!". Họ tập trung chú ý vào những ý nghĩ

tiêu cực về khả năng thực hiện kém, bị phê bình, cảm giác xấu hổ. Ngay từ đầu, HS lo lắng có thể quên đi rất nhiều thông tin họ đã học bởi vì tư duy của HS tập trung vào sự lo lắng của chính mình.

– Học những tài liệu đòi hỏi HS dựa vào tri thức có trong trí nhớ của chính mình để hiểu nó. Những HS lo lắng có thể dễ bị xao nhãng hơn bởi những phần bài tập ít có liên quan đến kinh nghiệm đã có của HS. Tuy nhiên, rất nhiều HS lo lắng cao độ vì không có thói quen nghiên cứu tài liệu. Chính vì vậy, học tập bớt căng thẳng hơn sẽ không tự động nâng cao khả năng thực hiện của HS; những phương pháp học tập và kĩ năng nghiên cứu cũng cần phải được nâng cao.

– Cuối cùng, những HS lo lắng thường biết nhiều hơn so với những gì làm ở bài kiểm tra. HS dường như thiếu kĩ năng làm bài kiểm tra cơ bản hay là cũng có thể học được các tài liệu nhưng quên đi khi làm bài. Vì vậy, sự lo lắng có thể tác động trực tiếp ở một hoặc tất cả ba khía cạnh – chú ý, học tập và làm bài kiểm tra.

Nguyên nhân chủ yếu dẫn đến sự lo lắng của hầu hết HS là các bài kiểm tra, bài thi hoặc các nhiệm vụ GV giao liên quan đến việc học tập. Ngay cả những HS có thành tích học tập tốt và tự tin cũng bị ít nhiều rơi vào "trạng thái căng thẳng" trước, trong và sau khi tiến hành bài thi hoặc kiểm tra. Sự lo lắng trong học tập cũng có thể do các yếu tố cá nhân khác của HS như các yếu tố thuộc về khí chất, về kĩ năng xác định mục tiêu, hoạch định chiến lược, phương pháp, phương tiện và tiến hành các hành động học tập. Trạng thái sức khoẻ và các khiếm khuyết về cơ thể cũng là tác nhân gây lo lắng trong học tập của HS. Những HS khuyết tật hoặc bị rối loạn cảm xúc thường có tâm trạng lo lắng, căng thẳng hơn HS bình thường.

5.5.6.3. Giúp đỡ những học sinh lo lắng

Khi đối mặt với những tình huống căng thẳng như làm bài kiểm tra, HS có thể sử dụng ba loại chiến lược đối phó sau đây: *giải quyết vấn đề, điều chỉnh cảm xúc* và *sự né tránh.*

– Các chiến lược tập trung vào giải quyết vấn đề bao gồm việc lập kế hoạch cho việc học tập, mượn vở của bạn để chép, hỏi bạn, hay tìm đến nơi nào đó thuận lợi để học... Các chiến lược tập trung vào cảm xúc là những cố gắng làm giảm bớt cảm giác lo lắng, ví dụ như, bằng việc sử dụng các bài tập thư giãn hay những liệu pháp "xả" lo lắng khác như mô tả những cảm xúc của mình cho bạn nghe... Các chiến lược né tránh có thể được sử dụng như bỏ ra ngoài, tạm thời làm việc gì đó... Các chiến lược khác nhau có giá trị ở những điểm

khác nhau, ví dụ như giải quyết vấn đề trước và điều chỉnh cảm xúc trong một buổi thi. Những chiến lược khác nhau phù hợp với những tình huống và con người khác nhau.

– GV nên giúp những HS lo lắng cao đặt ra những mục tiêu thực tế, bởi vì các em này thường gặp khó khăn khi lựa chọn các mục tiêu. Các em thường có xu hướng lựa chọn những mục tiêu quá dễ hoặc quá khó. Trong trường hợp đầu tiên, các em có thể sẽ bị thất bại và điều này lại gây ra cảm giác vô vọng và lo lắng về học tập tại trường. Trong trường hợp thứ hai, HS có thể thành công ở những bài tập dễ, nhưng các em vẫn không có được cảm giác thoả mãn mà có thể khuyến khích những nỗ lực cố gắng nhiều hơn, làm giảm bớt sự sợ hãi của các em về việc học tập tại trường và nuôi dưỡng ý thức về tính hiệu quả. Những HS lo lắng có thể cần một sự hướng dẫn tốt trong việc lựa chọn cả những mục tiêu dài hạn và ngắn hạn.

HS lo lắng có thể cần sự giúp đỡ làm việc với một tốc độ phù hợp, đặc biệt là khi làm bài kiểm tra. Những HS này thường làm quá nhanh và mắc rất nhiều lỗi sai hoặc làm quá chậm và không bao giờ hoàn thành bài tập. Nếu có thể, GV không nên giới hạn thời gian ở những bài kiểm tra quan trọng. Vì sự lo lắng gây trở ngại với sự chú ý và ghi nhớ, những HS hay lo lắng học được tốt hơn từ những tài liệu dạy học có cấu trúc chặt chẽ và cho phép nhắc lại những phần của bài học đã bị quên đi.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Phân tích khái niệm động cơ và động cơ học tập trong trường học.
2. Phân tích bản chất của động cơ thông qua một số học thuyết: Hành vi, nhân văn, nhận thức và lí thuyết học tập xã hội.
3. Phân tích khái niệm hứng thú và vai trò của hứng thú trong học tập.
4. Phân tích mối quan hệ giữa hứng thú với động cơ, hành vi và kết quả hoạt động.
5. Phân tích nguyên nhân 1 HS bối rối về những sự kiện trong gia đình mình lại không thể tập trung vào học tập tốt (Sử dụng lí thuyết của A. Maslow).
6. Phân tích quan hệ giữa nhu cầu đạt thành tích với các dấu hiệu của nhân cách.
7. Nhu cầu tự khẳng định của HS có được khuyến khích qua việc xây dựng mục tiêu không? Tại sao?
8. Nếu một người có ý thức mạnh mẽ về tính hiệu quả, người đó sẽ đặt mục tiêu như thế nào và tại sao?
9. Hãy giải thích niềm tin về bản chất của năng lực liên quan đến những hành vi tự bảo vệ, những hành vi tự huỷ hoại của HS như thế nào.
10. Tại sao HS có thể học được nhiều hơn nếu họ quy sự thất bại hay thành công cho những nguyên nhân có thể điều khiển được? Sự quy kết những nguyên nhân có thể điều khiển được có liên quan đến nhu cầu tự khẳng định như thế nào?

Chương 6

CƠ SỞ TÂM LÍ HỌC CỦA QUẢN LÍ LỚP HỌC

Quản lí lớp học được hiểu là một công việc của GV chủ nhiệm lớp, vừa là công việc của GV bộ môn trên lớp. Chương này đề cập tới quản lí lớp học với tư cách là một chức năng, một nhiệm vụ của người GV trong tổ chức giờ học cho HS trên lớp.

Để có cơ sở tâm lí tổ chức giờ học của lớp HS, phần đầu của chương đề cập tới những vấn đề tâm lí xã hội của lớp học, với tư cách là một nhóm, một tổ chức xã hội như: bầu không khí tâm lí xã hội trong lớp; dư luận tập thể; truyền thống của tập thể lớp; tương hợp và xung đột tâm lí trong tập thể lớp.

Phần tiếp theo của chương đề cập tới những vấn đề cơ bản của quản lí lớp học: khái niệm, mục tiêu, nội dung, phương pháp quản lí lớp học. Đây là những vấn đề cốt lõi của chương.

Phần thứ ba và thứ tư của chương trình bày nội dung cụ thể của việc xây dựng môi trường học tập tích cực. Từ việc bố trí không gian lớp học và các yếu tố vật lí của lớp học đến các nội dung tâm lí xã hội như xây dựng và thiết lập kỉ luận lớp học; các biện pháp duy trì môi trường học tập tích cực của HS.

Phần cuối của chương đề cập tới trách nhiệm của HS đối với quản lí lớp học bao gồm vấn đề tự kiểm soát và điều khiển bản thân cũng như điều khiển hành vi bản thân dựa theo nhận thức về lớp.

6.1. Lớp học và quản lí lớp học

6.1.1. Lớp học

"Lớp học" là một thuật ngữ đa nghĩa: 1) Lớp học trước hết là một nhóm xã hội đặc thù, trong đó các thành viên có hoạt động chung là học tập, tu dưỡng và phát triển, nhưng giữa các cá nhân có những mục tiêu riêng, có sở thích và năng lực khác nhau, cùng hoạt động trong một khoảng không gian và thời gian nhất định; trong đó tại một thời điểm, diễn ra nhiều hoạt động của mọi thành viên trong lớp, nhiều sự kiện xảy ra, nhiều sự kiện ngoài dự kiến của cả GV lẫn HS và khó kiểm soát; 2) Lớp học là một tổ chức xã hội, có quá trình hình thành và phát triển như mọi tổ chức xã hội khác, vì vậy, lớp học mang đặc trưng của tổ chức xã hội,

với các hiện tượng tâm lí xã hội như bầu khí tâm lí, dư luận tập thể, sự liên kết và xung đột, a dua và ảnh hưởng lẫn nhau giữa các thành viên... Hơn nữa, sự tồn tại của lớp diễn ra trong cả một năm học, thậm chí, nhiều năm (cả khoá học), do đó mọi tác động của từng cá nhân trong lớp có ảnh hưởng rất lớn tới sự phát triển của các thành viên – những người trẻ tuổi đang trong giai đoạn học tập và phát triển; 3) Lớp học, với tư cách là một nhóm học tập, là môi trường để các thành viên trong lớp học tập lẫn nhau và là phương tiện để GV tác động tới các cá nhân trong dạy học và giáo dục, trong đó các cá nhân HS có khả năng ảnh hưởng lẫn nhau rất mạnh và rất nhanh; 4) Lớp học là sự hợp nhất của nhiều cá nhân, vì vậy, mọi diễn biến tâm lí, mọi hoạt động của từng cá nhân trong lớp đều trở thành "sự kiện của cả lớp"; 5) Lớp học còn có nghĩa là một môi trường vật lí có cấu trúc không gian nhất định và các phương tiện vật chất phục vụ cho hoạt động học và dạy của HS và GV. Việc bố trí không gian và các phương tiện trong đó có ảnh hưởng rất lớn tới hiệu quả học tập và tu dưỡng của HS.

Mọi cách hiểu về lớp học nêu trên đều gợi ra nhiều điều trong việc quản lí lớp học của GV.

6.1.2. Các yếu tố tâm lí xã hội phổ biến trong tập thể lớp

Với tư cách là một tổ chức xã hội đặc thù, lớp học có đầy đủ các yếu tố tâm lí xã hội của một nhóm xã hội.

6.1.2.1. Bầu không khí tâm lí xã hội trong lớp

Bầu không khí tâm lí xã hội là trạng thái tâm lí của tập thể lớp. Nó thể hiện sự phối hợp tâm lí, sự tương tác giữa các thành viên và mức độ hoà hợp các đặc điểm tâm lí trong quan hệ liên nhân cách của họ. Bầu không khí tâm lí xã hội tồn tại khách quan trong tập thể.

Các dấu hiệu quan trọng nhất của bầu không khí tâm lí xã hội lành mạnh là:

1) Sự tin tưởng và yêu cầu cao của các thành viên với nhau.

2) Thiện chí và giúp đỡ nhau trong công việc.

3) Mức độ hoà nhập tâm lí giữa các cá nhân về tinh thần trách nhiệm của họ đối với công việc chung và đối với mỗi cá nhân.

Bầu không khí tâm lí xã hội đóng vai trò quan trọng đối với hoạt động chung của lớp cũng như của cá nhân HS. Một bầu không khí tâm lí lành mạnh, thân ái trong lớp học sẽ tạo ra tâm trạng phấn khởi, vui vẻ ở mỗi thành viên, làm tăng thêm tính tích cực của HS trong học tập, tạo ra sự đoàn kết, giúp đỡ lẫn nhau giữa các cá nhân. Trong tập thể như vậy, ít xuất hiện những xung đột gay gắt, những nhóm không chính thức đối lập và các thủ lĩnh tiêu cực. Ở đó, các thành viên luôn

gắn bó với tập thể, có ý thức xây dựng tập thể của mình. Trái lại, một tập thể với bầu không khí tâm lí tẻ nhạt, căng thẳng, sẽ tạo ra các cảm xúc, tâm trạng tiêu cực cho các thành viên, dễ hình thành nên các nhóm không chính thức đối lập, xung đột có điều kiện nảy sinh và phát triển. Trong tập thể đó, cá nhân ít gắn bó với tập thể, ít có sự quan tâm giúp đỡ lẫn nhau.

Bầu không khí tâm lí xã hội được hình thành trên cơ sở giao tiếp chính thức và không chính thức. Để tạo ra bầu không khí tâm lí lành mạnh, thân ái trong lớp, người quản lí (GV) cần phải đóng vai trò kiến tạo nên các quan hệ không chính thức của tập thể, tạo nên sự tương hợp tâm lí giữa các cá nhân. Cần phải tăng cường thông tin, trao đổi và tiếp xúc giữa các thành viên của nhóm. Ở tập thể nào các cá nhân hiểu biết nhau tốt thì sẽ quan tâm đến nhau nhiều hơn, giúp đỡ nhau có hiệu quả hơn. Các giá trị đạo đức có vai trò to lớn ảnh hưởng đến sự tương hợp tâm lí giữa các cá nhân. Việc xây dựng một bầu không khí tâm lí đoàn kết, lành mạnh, thân ái là nhiệm vụ của mỗi người quản lí và mỗi thành viên của tập thể.

6.1.2.2. Dư luận tập thể

Dư luận tập thể là những quan điểm, thái độ, phán xét thống nhất của tập thể về một sự kiện hay một vấn đề nào đó có liên quan đến đời sống của tập thể. Dư luận tập thể bao gồm các phương diện nhận thức, tình cảm, ý chí và hành động. Về bản chất, dư luận tập thể không dừng lại ở ngôn từ, lời nói, tin đồn của HS mà luôn gắn liền với ý kiến của số đông và xu thế sẵn sàng hành động. Nó tạo ra sức mạnh và áp lực nhất định có khả năng làm thay đổi thái độ, hành vi của các thành viên trong lớp học. Về tính chất, dư luận tập thể phản ánh tính công khai, lan truyền, tính thời sự và tính quần chúng. Về nội dung dư luận, không phải vấn đề nào xảy ra trong cuộc sống cũng đều là đối tượng gây ra dư luận mà chỉ những vấn đề, những sự kiện mang tính thời sự, phổ biến, tác động đến đời sống, đến nhu cầu, lợi ích trực tiếp hoặc lâu dài của các thành viên trong lớp thì mới là đối tượng gây ra dư luận tập thể.

Dư luận tập thể khác tin đồn cả về đặc điểm và tính chất, chủ thể và nội dung. Tin đồn chỉ là những phát ngôn, loan tin bình thường, không phải là sự phán xét của tập thể. Tin đồn thường chứa đựng nhiều yếu tố cảm xúc, thậm chí mang nặng tính chất chủ quan thể hiện động cơ cá nhân của người đưa tin. Vì vậy, những tin đồn nhìn chung là thiếu căn cứ xác đáng, đa phần là phản ánh trạng thái tâm lí chủ quan, định kiến thiếu tính khách quan và trung thực. Với bất kì một tin đồn nào dù to hay nhỏ, diện rộng hay hẹp, lan nhanh hay chậm đều có liên quan trực tiếp đến người đưa tin, đều phải chú ý đến nguồn gốc, tính chất và hậu quả của nó.

Dư luận tập thể có những chức năng sau:

– *Chức năng giám sát, điều tiết các mối quan hệ xã hội trong tập thể,* thể hiện ở sự đồng tình hay phản đối, cổ vũ, thúc đẩy hay gây sức ép, kìm hãm các hành vi hoạt động của các thành viên và tập thể lớp. Hoạt động của những cá nhân và nhóm tích cực thường có tác dụng định hướng và điều chỉnh dư luận tập thể, các quan hệ xã hội.

– *Chức năng giáo dục:* Dựa vào dư luận tập thể, cá nhân và tập thể điều chỉnh và tự điều chỉnh nhận thức, hành vi cử chỉ, giao tiếp, ứng xử, định hướng giá trị và sự hình thành, hoàn thiện nhân cách.

– *Chức năng thông tin:* Thông qua dư luận, cá nhân và tập thể có thể tiếp nhận các thông tin cập nhật, từ đó biết được các sự kiện diễn ra trong đời sống của tập thể cũng như tâm trạng của tập thể trước những sự kiện đó.

– *Chức năng kiểm tra, đánh giá:* Thực hiện kiểm tra, đánh giá hiệu quả hoạt động của tập thể lớp và của mỗi thành viên và các tổ chức lãnh đạo, quản lí.

– *Chức năng dự báo:* Tham gia và cung cấp các dữ liệu, kiến nghị, đánh giá, phán xét giúp công tác lãnh đạo, quản lí có căn cứ dự báo và xây dựng mục tiêu, kế hoạch và biện pháp quản lí xã hội.

Trong quản lí lớp học, việc phát hiện, phân tích, hình thành và sử dụng dư luận tập thể là vấn đề cần thiết và quan trọng. GV có thể thông qua dư luận tập thể để hiểu được những đặc điểm tâm lí xã hội, nhất là nhu cầu và lợi ích, trình độ tư duy, nhận thức, tâm thế xã hội của các thành viên trong lớp học.

Sử dụng sức mạnh và tính tích cực của dư luận tập thể trong quá trình quản lí lớp học là một phương pháp hữu hiệu, giúp người GV quản lí có hiệu quả lớp học, quản lí nội dung, nhiệm vụ đến từng người một cách tự nhiên, đồng thời thông qua dư luận để nắm thực chất tâm trạng, nhu cầu của các thành viên, nhờ đó mà hình thành các biện pháp quản lí tốt hơn.

Để dư luận xã hội thực sự có tác dụng trong hoạt động dạy học, để tổ chức và quản lí lớp học trong giờ lên lớp hay trong công tác chủ nhiệm lớp, GV cần phải biết dư luận của lớp như thế nào. Khi tìm hiểu, hình thành, phân tích và sử dụng dư luận phải đặc biệt chú ý những yêu cầu:

+ Thông tin dư luận phải khách quan, trung thực, rõ ràng, tránh sửa đổi theo ý kiến chủ quan.

+ Lựa chọn thông tin phải tiêu biểu, chọn mẫu điều tra điển hình mang tính khái quát cao.

+ Kết hợp quá trình phân tích, tổng hợp thông tin với xác định nguồn tin, nguyên nhân và chỉ ra được khuynh hướng phát triển của thông tin gây dư luận.

+ Thông tin phải kịp thời mang tính cập nhật, phổ biến và ưu tiên điều tra, phân tích xử lí dư luận xã hội có liên quan trực tiếp đến sự ổn định chính trị và đời sống xã hội.

6.1.2.3. Truyền thống của tập thể lớp

Truyền thống là một hiện tượng tâm lí xã hội đáng chú ý. Đó là những giá trị tinh thần tư tưởng, tình cảm được chọn lọc, đúc kết trong quá trình hoạt động của tập thể lớp học từ quá khứ, đến hiện tại, được ghi lại, lưu truyền dưới những hình thức ngôn ngữ, nghi lễ, kỉ niệm và những hình thức khác.

Vai trò và ý nghĩa của truyền thống đối với tập thể lớp HS rất quan trọng và thiết thực; trước hết ở việc kế tục những kết quả, những kinh nghiệm tập thể đã có. Nó còn có ý nghĩa duy trì, bảo tồn và củng cố khối đoàn kết tập thể, là chất keo gắn bó, hoà nhập từng cá nhân với tập thể. Đồng thời, truyền thống còn là tấm gương, mẫu hình, niềm vinh dự, tự hào cho mỗi thành viên đứng trong đội ngũ có được những truyền thống quý báu đó.

Truyền thống phải được nuôi dưỡng và phát huy thường xuyên, phải thể hiện ở các hoạt động truyền thống. Truyền thống thực sự có ý nghĩa giáo dục sâu sắc đối với mỗi cá nhân thành viên và cả tập thể. Nó là tiền đề cơ bản, vững chắc cho hoạt động tích cực của mỗi thành viên và cả tập thể trong quá trình xây dựng tập thể lao động vững mạnh.

Tuy nhiên, trong truyền thống của một tập thể, dân tộc và cộng đồng xã hội, bên cạnh những truyền thống có ảnh hưởng tốt đẹp cũng tồn tại những truyền thống lạc hậu, thói quen tập quán cũ có ảnh hưởng tiêu cực đến tâm lí, gây những trở ngại nhất định cho quá trình xây dựng tập thể.

Trong quản lí lớp học, vấn đề giữ gìn và phát huy truyền thống tập thể có ý nghĩa sâu sắc, bên cạnh đó, người lãnh đạo, quản lí cũng cần chú ý hạn chế và khắc phục những ảnh hưởng tiêu cực lỗi thời, không phù hợp của truyền thống thói quen lạc hậu; đồng thời, phải biết xây dựng, hình thành và học tập những truyền thống mới, đảm bảo cho sự ổn định và phát triển bền vững của tập thể lớp HS.

6.1.2.4. Tương hợp và xung đột tâm lí trong tập thể lớp

– Sự tương hợp tâm lí là sự tương đồng về nhận thức, biểu hiện thái độ phản ứng và hành vi ứng xử trong các sự kiện xã hội... của các thành viên trong tập thể.

Sự tương hợp tâm lí không đơn giản là sự giống nhau, sự trùng hợp giữa các phẩm chất nhân cách của các thành viên mà chủ yếu là sự phối hợp tối ưu những phẩm chất nhân cách của mọi người trong hoạt động chung, trên cơ sở đồng cảm, chấp nhận và tôn trọng sự khác biệt cá nhân của các thành viên trong lớp.

Sự tương hợp tâm lí được nảy sinh qua hoạt động cùng nhau trong tập thể. Trong hoạt động cùng nhau, HS phát hiện đầy đủ sự giống, khác nhau, mặt mạnh yếu của mình và của bạn. Từ đó, trên cơ sở thiện ý, các em mới tìm ra cách sắp đặt, phối hợp với nhau để phát huy tối đa mặt mạnh, hạn chế mặt yếu của nhau, tạo điều kiện cho hoạt động chung đạt kết quả tốt, lúc đó giữa mọi người trong tập thể mới có sự tương hợp tâm lí.

Sự tương hợp về tâm lí luôn luôn là mối quan tâm của GV nhằm tạo ra một dư luận xã hội lành mạnh, xây dựng bầu không khí tâm lí lành mạnh trong tập thể.

– Xung đột là một hiện tượng tâm lí quan trọng cần được nghiên cứu trong quản lí lớp học. Xung đột là hệ quả của mâu thuẫn phát triển cao cần được giải quyết.

– Trong tập thể lớp, có thể nhận thấy dấu hiệu sự không tương hợp tâm lí rất rõ như sau:

1) Xích mích, cãi cọ, nói xấu lẫn nhau giữa các thành viên.

2) "Dị ứng" trong quan hệ người – người: nhìn nhau, gặp nhau, nghe lời nói của nhau là lườm nguýt, khó chịu, nói bóng nói gió hoặc dùng lời "cay độc" làm giảm uy tín, xúc phạm vào nhân cách của nhau.

3) Không khí quan hệ xã hội của một số thành viên căng thẳng, nặng nề.

4) Có xung đột thường xuyên theo chu kì hoặc theo công việc.

5) Bè phái, thiếu trung thực trong quan hệ.

6) Mất niềm tin vào quan hệ người trong nhóm xã hội.

– Các phương pháp giải quyết mâu thuẫn trong tập thể là áp chế, thoả hiệp và thống nhất.

+ *Phương pháp áp chế* là phương pháp giành thắng lợi cho một phía – phái đa số dùng sức mạnh của mình để áp đảo phái thiểu số. Đây là phương pháp dễ dàng nhất nhưng ít làm cho người ta thoả mãn.

+ *Phương pháp thoả hiệp* thường được sử dụng khi trong tập thể mâu thuẫn nảy sinh do bất đồng về lợi ích. Trong trường hợp này, mỗi bên từ bỏ, nhân nhượng cái gì đó để đem lại "bình yên" trong tập thể.

+ *Phương pháp thống nhất* là phương pháp tốt nhất, làm vừa lòng các phía mâu thuẫn. Ở đây, mỗi bên đặt vấn đề xuống bàn thương lượng, đối mặt với các vấn đề thực tế và bóc trần mâu thuẫn. Muốn thống nhất thì trước hết cần đem những khác biệt ra công khai, khắc phục trở lực để đi đến sự thống nhất. Muốn như vậy, mỗi người phải có sự nhạy cảm đặc biệt, phải có trí thông minh và óc suy xét sắc sảo trên tất cả các vấn đề.

6.2. Quản lí lớp học

6.2.1. Quản lí lớp học là gì?

Lớp học là một nhóm xã hội đặc thù, trong đó các cá nhân HS tiến hành các hoạt động học tập dưới tác động của GV. Vấn đề đặt ra là, làm thế nào để thống nhất được mọi thành viên của lớp cả về mặt nhận thức, thái độ và hành vi và làm thế nào để toàn thể thành viên của lớp đều có thể đạt được mục tiêu phát triển của mình? Muốn vậy, GV và HS phải tiến hành các hoạt động quản lí lớp học.

– Quản lí lớp học được triển khai theo hai bình diện có quan hệ hữu cơ với nhau:

+ *Thứ nhất,* tổ chức và quản lí sự tồn tại và phát triển của tập thể,với tư cách là một nhóm xã hội và là phương tiện giáo dục HS (trong thực tiễn được hiểu là hoạt động quản lí của GV chủ nhiệm lớp).

+ *Thứ hai,* tổ chức và quản lí lớp học với tư cách vừa là đối tượng tác động vừa là môi trường trong đó diễn ra các hoạt động dạy học và giáo dục trên lớp của GV tại những thời điểm nhất định (trong thực tiễn được hiểu là tổ chức và quản lí lớp học trong giờ dạy). Theo nghĩa này, người GV cần phải làm gì và như thế nào để tổ chức bài giảng của mình có hiệu quả cho cả tập thể HS đầy cá tính. Muốn vậy, GV phải biết quản lí lớp học. Bất kể năng lực giảng dạy của GV tốt đến đâu, nhưng nếu GV đó không thể điều khiển lớp học của mình thì việc học của HS rất kém hiệu quả. Chương này chủ yếu nói tới tổ chức và quản lí lớp học theo nghĩa thứ hai.

Theo nghĩa đó, *quản lí lớp học là các hoạt động tổ chức và quản lí tập thể HS trong giờ học; quản lí hành vi cá nhân của HS.* Các hoạt động bao hàm của cả GV và của HS (tự tổ chức và tự quản lí) nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động học tập, rèn luyện và phát triển tập thể lớp cũng như cá nhân HS. Như vậy, quản lí lớp học là một hợp phần hữu cơ của hoạt động dạy học và GV phải nắm được những biện pháp tổ chức và quản lí cá nhân cũng như tập thể HS trong dạy học.

6.2.2. Mục tiêu quản lí lớp học

6.2.2.1. Quản lí lớp học là tạo ra nhiều thời gian nhất để HS tập trung vào việc học tập

Trong cả khoá học của HS có hai loại thời gian. *Thời gian hành chính,* là thời gian được quy định cho mỗi giờ học, mỗi ngày, mỗi tuần, môn, tháng và năm... Thời gian hành chính được phân bố đều cho mọi HS theo các tiêu chí lớp học, khoá học, môn học. Tuy nhiên, trong thực tế, không phải tất cả HS đều sử dụng như nhau số thời gian được phân bổ vào việc học, mà tuỳ thuộc vào sự cam kết của HS vào việc học, đó chính là *thời gian cam kết.* Thời gian cam kết chỉ đảm bảo

HS sử dụng thời gian vào việc học, nhưng chưa hẳn sẽ mang lại hiệu quả, do sự tác động của các yếu tố chủ quan và khách quan (hứng thú học tập, độ khó của bài dạy, sự tác đông từ phía bạn bè...), vì vậy, cần phải có *thời gian thực sự hiệu quả*. Mục tiêu của quản lí lớp học là tăng cường thời gian thực sự hiệu quả của HS. Ở đó, HS cam kết sử dụng thời gian học tập một cách tích cực và hiệu quả.

6.2.2.2. Quản lí lớp học là tạo cơ hội cho mọi học sinh tiếp cận với học tập

Mọi tổ chức đều có các quy định, quy tắc nhất định nhằm giúp mọi thành viên hoàn thành có hiệu quả hoạt động của mình, mà không ảnh hưởng tới người khác. Tuy nhiên, không phải mọi HS đều hiểu rõ được mình phải làm gì và làm như thế nào đối với các quy định của tổ chức và của việc học. Mục tiêu quản lí lớp học, làm thế nào để mọi HS đều có nhận thức, thái độ và có kĩ năng thực hiện các quy định, quy tắc của lớp và của GV, kể cả những điều được công khai và những ý ngầm ẩn. Tuỳ theo hoàn cảnh, GV có thể hỗ trợ những HS còn yếu về kĩ năng tham gia có cơ hội tiếp cận và hoàn thiện mình trong học tập.

6.2.2.3. Quản lí lớp học là tăng cường tự quản

Chuyển đổi mục tiêu dạy học từ sự tiếp thu, sang học tập khám phá và hợp tác buộc HS phải có năng lực tự quản, tự lực và hợp tác. Lớp học là môi trường lí tưởng để HS thể hiện những khả năng này. Vì vậy, xây dựng hệ thống tự quản cho HS là mục tiêu quan trọng của quản lí lớp học. Xây dựng đội ngũ HS tự quản là công việc tốn nhiều thời gian, nhưng nhiều GV hiệu quả coi đây là mục tiêu quan trọng nhất, giúp HS hình thành các năng lực độc lập, tự chủ và hợp tác trong học tập.

6.2.3. Nội dung quản lí lớp học

Để đạt mục tiêu của quản lí lớp học, cả GV và HS phải thực hiện rất nhiều hoạt động. Dưới đây là một số nội dung chính của việc tổ chức và quản lí lớp học.

6.2.3.1. Tổ chức và quản lí tập thể học sinh trong quá trình diễn ra hoạt động học tập, rèn luyện và các hoạt động tập thể khác

Quản lí lớp học, trước hết và quan trọng nhất là tổ chức và quản lí tập thể HS trong quá trình diễn ra các hoạt động học tập, rèn luyện cũng như các hoạt động tập thể khác của lớp học. Đồng thời, đây cũng là lĩnh vực phức tạp nhất, đòi hỏi GV và HS phải nỗ lực thực hiện nhiều hoạt động khác nhau, bao gồm:

– Tổ chức và quản lí, duy trì nội quy, kỉ luật, nguyên tắc và quy trình hoạt động của tập thể và cá nhân trong giờ học.

– Quản lí hành vi của tập thể và cá nhân HS diễn ra trong học tập.

– Quản lí các mối quan hệ cá nhân và quan hệ nhóm xã hội trong tập thể HS và quan hệ giữa HS với GV.

– Tổ chức và quản lí và duy trì các yếu tố tâm lí xã hội của tập thể lớp học như bầu không khí tâm lí, dư luận, truyền thống, sự tác động giữa các cá nhân, giữa các nhóm... trong tập thể.

6.2.3.2. Tổ chức và quản lí môi trường học tập của học sinh

Thực chất của tổ chức và quản lí môi trường học tập của HS là kiến tạo môi trường vật lí và môi trường tâm lí thuận lợi để hoạt động học tập và rèn luyện của HS có hiệu quả cao.

Việc kiến tạo môi trường vật lí lớp học bao gồm thiết kế không gian trường lớp đảm bảo các yêu cầu sư phạm (địa điểm trường lớp, kích thước, tính chất phòng học chức năng và phòng đa năng); bố trí, sắp xếp bàn ghế GV, HS và các tủ sách, đồ dùng học tập..., phù hợp với tính chất học tập và lứa tuổi HS...

Việc tổ chức và quản lí môi trường tâm lí – xã hội của lớp học bao gồm các hoạt động của GV và HS nhằm tạo bầu không khí thi đua học tập cho HS như các biện pháp tạo động lực và kích thích HS học tập: khen thưởng, động viên, trách phạt. Mấu chốt và mục tiêu cuối cùng của việc tổ chức và quản lí môi trường tâm lí xã hội của lớp học là tạo ra sự tự quản của HS. Các biện pháp khen thưởng, trách phạt của GV chỉ có ý nghĩa giáo dục khi chúng biến thành các biện pháp của chính các em và được các em tự giác chấp nhận.

6.2.3.3. Tổ chức và quản lí, duy trì sự phối hợp các mối quan hệ, các lực lượng xã hội trong việc hỗ trợ học sinh học tập

Tổ chức, quản lí và duy trì thường xuyên các mối quan hệ giữa GV và cha mẹ HS là một trong những đảm bảo việc dạy học hiệu quả. Hàng loạt biện pháp được GV và cha mẹ HS có thể sử dụng để duy trì các mối quan hệ này. Bên cạnh việc thiết lập quan hệ giữa GV với cha mẹ HS, các mối quan hệ khác như quan hệ giữa GV với các tổ chức xã hội ở địa phương, các nhà khoa học, văn nghệ sĩ, nghệ nhân...

6.2.3.4. Tổ chức và quản lí hoạt động dạy học của giáo viên trên lớp

Việc quản lí các hoạt động dạy học của GV ảnh hưởng trực tiếp tổ chức và quản lí của lớp học cả về phương diện quản lí tập thể lớp, cá nhân và cả về phương diện tổ chức môi trường học tập. Những yếu tố cấu thành hoạt động dạy của người GV như kế hoạch dạy học, nội dung và phương pháp dạy học, tài liệu/ thiết bị học tập của HS, sự chuyển tiếp các tiết học, các phòng học... đều chi phối

cơ cấu tổ chức và quản lí hoạt động học tập của lớp học. Điều này đặt ra vấn đề tổ chức và quản lí hoạt động dạy của GV; kế hoạch hoá và công khai với HS phải được coi là một nội dung của tổ chức và quản lí lớp học hiệu quả.

6.2.4. Các phương pháp quản lí lớp học

Các GV có thể sử dụng nhiều phương pháp để tiến hành công việc quản lí lớp học; trong đó, có 6 phương pháp phổ biến:

6.2.4.1. Phương pháp cứng rắn – Kiểm soát chặt chẽ của giáo viên

Đây là phương pháp thiên về mệnh lệnh, đòi hỏi GV phải định rõ các quy định về hành vi và những hậu quả phải chịu nếu không tuân theo các quy định đó, phải phổ biến rõ ràng đến mọi HS các quy định và hậu quả đó. Theo cách này, dần hình thành ở HS tính kỉ luật và luôn ý thức được ai là người đứng đầu lớp. HS dần hiểu được GV mong đợi họ ứng xử theo một cách nhất định trong lớp học. GV phải phản ứng ngay tức khắc và đúng mức hành vi sai trái của HS. Những hành vi sai ở mức nhẹ sẽ gắn với hình phạt nhẹ, nhưng nếu tiếp tục tái diễn, hình phạt sẽ nghiêm khắc hơn. Người theo phương pháp này cho rằng, hành vi sai trái có tính lan truyền và nếu không được ngăn chặn sớm sẽ lan toả. Nếu bỏ qua các hành vi sai trái ngay từ đầu sẽ dẫn đến hậu quả không kiểm soát được và ngày càng có nhiều HS gây rối.

Yêu cầu của phương pháp này là GV phải duy trì các hành vi kỉ luật dựa trên ý thức có trách nhiệm của chính HS. GV phải nhanh chóng chiếm được uy tín thủ lĩnh của lớp; đưa ra các quyết định; tiếp xúc với HS trên thái độ điềm tĩnh, ôn hoà nhưng cương quyết; phải kết hợp giữa yêu cầu rõ ràng và phản ứng nhanh, kịp thời đối với hành vi sai và kiên quyết đến cùng với sự nhiệt tình và khuyến khích đối với tất cả HS.

Sử dụng phương pháp cứng rắn, GV phải thiết lập sự quản lí chặt chẽ lớp học ngay từ đầu năm học bằng cách: 1) Đưa ra các yêu cầu tích hợp đối với các hành vi tích hợp; 2) Nhận thức được những vấn đề kỉ luật đang tồn tại hay tiềm ẩn; 3) Quyết định kết quả tiêu cực hay tích cực của hành vi phù hợp với HS hay hoàn cảnh; 4) Học cách làm thế nào để duy trì đến cùng và thực thi kết quả này.

Một số gợi ý cho các GV áp dụng biện pháp kỉ luật cứng rắn:

– Xác định rõ những kì vọng của mình cho HS.

– Thể hiện quan điểm (Khẳng định:"Tôi thích, tôi muốn cái này", "Tôi không thích cái này").

– Sử dụng giọng nói dứt khoát, có sức mạnh.

– Sử dụng giao tiếp bằng mắt, điệu bộ, cử chỉ để hỗ trợ ngôn ngữ.

– Đưa ra những lời khen một cách chân thật.

– Đặt ra các yêu cầu đối với HS và bắt buộc phải thực hiện.

– Đưa ra các giới hạn đối với HS và bắt buộc phải theo.

– Chỉ ra hậu quả của hành động và giải thích tại sao những hành động là cần thiết.

– Bình tĩnh và kiên trì, tránh xúc động và sợ hãi.

– Kiên trì, bắt buộc những quy định tối thiểu và không từ bỏ.

6.2.4.2. Phương pháp khoa học ứng dụng – Sự tham gia tích cực của giáo viên

Phương pháp khoa học ứng dụng trong quản lí lớp học được dựa theo phương pháp quản lí theo khoa học trong hoạt động quản lí, lấy công việc và hiệu quả công việc làm trục trung tâm. Một lớp học vận hành tốt, HS cư xử theo có nề nếp, có kỉ luật tốt và tích cực tham gia học tập, khi đã định hình một kiểu lớp học rõ ràng, hành vi của HS và những hoạt động có chỉ dẫn của GV. Trong đó, việc chỉ dẫn HS khi các em tham gia vào công việc nào đó là một hướng được quan tâm, dựa trên nguyên tắc quản lí hướng vào công việc trong khoa học quản lí – tập trung vào công việc và hoàn thành công việc một cách thiết lực, ngắn.nắp và có hiệu quả.

Việc quản lí lớp học theo phương pháp khoa học bao gồm: đề ra và truyền đạt cho HS tiêu chuẩn, quy trình và sự phân công công việc; giám sát công việc của HS và phản hồi về phía HS.

a) Đề ra và truyền đạt về sự phân công và yêu cầu về công việc

GV đề ra và giải thích rõ ràng cho HS biết và hiểu công việc, đặc điểm công việc, những tiêu chuẩn cần đạt và quy trình thực hiện. GV cũng có thể thiết kế các trang web riêng làm phương tiện thông báo tới HS, cha mẹ biết sự phân công công việc và điểm số. Một số điều lưu ý khi truyền đạt công việc:

– Đưa ra những chỉ dẫn rõ ràng về sự phân công, có thể dùng cả lời nói, bảng viết để truyền đạt công việc. GV cần có bản sao giao cho HS và có thể yêu cầu các em ghi chép đầy đủ, cần lưu phân công công việc trên bảng thông báo chung.

– Dựng lên các tiêu chuẩn mẫu mức độ kết quả và thời hạn nộp bài. Trước khi làm công việc gì đó, HS cần biết quy định chung của công việc đó, các mẫu chung của việc trình bày; thậm chí càng cụ thể càng tốt như mẫu giấy, bút để viết, kiểu chữ... Những thông báo này nhất thiết tất cả HS đều được biết. Trong trường hợp cần thiết phải có một nhóm HS giúp đỡ, thường xuyên nhắc nhở số HS có "vấn đề" trong việc tuân theo các mẫu chung này.

– Đề ra quy trình thực hiện rõ ràng, nhất là đối với HS vắng mặt trong buổi thảo luận chung.

b) Giám sát công việc của học sinh

Giám sát công việc của HS giúp GV phát hiện những HS gặp khó khăn và khích lệ các em tiếp tục làm việc. Việc giám sát bao gồm, giám sát công việc của nhóm, của cá nhân; giám sát hoàn thành công việc; giữ lại các thông tin về công việc của HS.

c) Phản hồi về phía học sinh

Phản hồi nhanh chóng, thường xuyên và cụ thể là điều quan trọng để củng cố việc giám sát công việc và các bước tiến hành. Tiến trình công việc, bài tập về nhà, hoàn thành bài tập, bài kiểm tra nên được kiểm tra kịp thời.

Việc phản hồi có hiệu quả cần có sự tập trung chú ý vào những khó khăn. Chú ý vào phản hồi việc hoàn thành công việc (nhất là những bài tập về nhà) ngay từ những ngày đầu năm học là rất quan trọng. Lần đầu, HS không hoàn thành nhiệm vụ với lí do không chính đáng, GV phải nói chuyện ngay với HS. Nếu HS cần sự giúp đỡ, GV giúp ngay, nhưng phải đảm bảo HS đó hoàn thành công việc đang làm. Nếu có vấn đề, GV phải làm việc với cha mẹ, không nên để đến lúc tổng kết, cho điểm mới lưu tâm tới vấn đề này.

6.2.4.3. Phương pháp điều chỉnh hành vi – Sự can thiệp nhiều của giáo viên

Trong phương pháp điều chỉnh hành vi, GV sử dụng các liệu pháp rèn luyện và củng cố nhằm làm tăng sự xuất hiện của những hành vi đúng bằng cách khen thưởng và giảm hành vi không mong đợi từ phía HS thông qua trách phạt. Cơ sở tâm lí của phương pháp này là các nghiên cứu của Tâm lí học hành vi.

a) Những nguyên tắc cơ bản của phương pháp điều chỉnh hành vi

– Hành vi được hình thành từ chính hiệu quả của nó đối với HS, chứ không phải do nguyên nhân thuộc về tâm lí HS hay những điều kiện của nhóm HS.

– Hành vi được mạnh lên bởi các củng cố (phần thưởng) ngay tức thì. Những biện pháp củng cố tích cực là khen thưởng hay khen ngợi. Củng cố tiêu cực (củng cố loại trừ) là làm mất hay dừng lại các hành vi không mong đợi ở HS.

– Hành vi được mạnh lên nhờ sự củng cố có tính hệ thống. Nếu thiếu tính hệ thống, hành vi sẽ dần yếu đi.

– HS phản ứng tốt với các củng cố tích cực hơn là với củng cố tiêu cực hay trách phạt. Trừng phạt có thể làm mất một số hành vi không mong đợi, nhưng cần hạn chế dùng nó.

– Khi một hành vi tốt của HS không được khen thưởng kịp thời thì những hay vi sai trái hay xấu sẽ có chiều hướng phát triển, chiếm ưu thế và bị lợi dụng để thắng thế sự củng cố.

– Liên tục củng cố một hành vi tốt, mỗi khi nó xuất hiện thường được tận dụng để hình thành một hành vi mới, đặc biệt là trong hoàn cảnh có điều kiện hay hoạt động học tập mới.

– Một hành vi tốt đã được hình thành và ổn định thì tốt nhất là nên củng cố theo phương pháp gián đoạn – sự củng cố thi thoảng xảy ra.

Chương trình củng cố gián đoạn bao gồm: 1) Chương trình củng cố có tính chất biến thiên (đưa ra củng cố bất ngờ) và khoảng thời gian thay đổi; đưa ra sự củng cố theo sau sự phản ứng đúng đầu tiên và sau khoảng thời gian nhất định; 2) Chương trình có tần số không đổi (đưa ra sự củng cố sau khi đã chọn trước một số phản ứng trong số phản ứng cần củng cố); 3) Củng cố gián đoạn có tính cố định (đưa ra sự củng cố có tính gián đoạn tại các thời điểm đã được xác định).

b) Có rất nhiều hình thức củng cố sinh động phù hợp với các lứa tuổi

Nội quy được thiết lập và được thực hiện nghiêm túc. HS nào làm theo nội quy được khen thưởng, HS nào không tuân thủ, phớt lờ hay bị nhắc nhở sẽ bị phạt.

Một phương pháp hữu hiệu để điều chỉnh hành vi của HS là khai thác phương thức học tập qua *quan sát và bắt chước hình mẫu* (do nhà tâm lí học Bandura khởi xướng). Phương pháp này nhấn mạnh khía cạnh HS thường hay quan sát và bắt chước những nhân vật mà chúng ưa thích, ngưỡng mộ, tức là những hình mẫu của chúng như cha mẹ, thầy/cô giáo, bạn bè, người nổi tiếng... Việc xây dựng kỉ luật tốt cho HS thông qua bắt chước hình mẫu gồm các bước sau:

– *Thể hiện:* HS phải biết đích xác điều gì mình mong đợi. Bên cạnh việc được giải thích những hành vi mong đợi, HS còn được tự nhìn và tự nghe thấy điều đó "mục sở thị".

– *Chú ý:* HS được tập trung chú ý vào những điểm chính và được giải thích. Mức độ chú ý của HS liên quan tới tính chất của hình tượng mẫu và của HS.

– *Luyện tập:* HS có cơ hội luyện tập những hành vi đúng.

– *Phản hồi chính xác:* HS nhận được sự phản hồi thường xuyên, cụ thể và ngay lập tức. Hành vi đúng được củng cố thêm, hành vi sai sẽ được ngăn chặn và sửa chữa.

– *Áp dụng:* HS có khả năng áp dụng việc học của mình vào các hoạt động trong lớp (chơi đóng vai, thi bắt chước...) và trong những tình huống thực tế.

Nhiều nghiên cứu cho thấy, GV không hiểu HS học theo bắt chước hình mẫu như thế nào, sẽ không thể làm cho HS tiếp thu tốt bài dạy và có nhiều vấn đề về kỉ luật lớp học, hơn những GV thành công trong việc sử dụng hình mẫu.

6.2.4.4. Phương pháp quản lí nhóm – Sự can thiệp có điều độ của giáo viên

Quản lí nhóm là phương pháp quản lí liên quan tới việc giải quyết mối quan hệ giữa ứng xử của GV với hành vi của HS, trong đó *phản ứng ngay tức thì của GV đối với những hành vi sai của HS để ngăn chặn hành vi đó, trước khi lan rộng ra các thành viên của nhóm.*

Theo nhà tâm lí học Jacob Kounin, trong lớp học thường diễn ra "hiệu ứng lan toả". Nếu một HS có hành vi trái hay không mong đợi, nhưng ngay lập tức GV ngăn chặn thì nó vẫn chỉ là một vụ việc đơn lẻ và không rắc rối. Nhưng nếu hành vi không mong đợi đó không được chú ý hay vẫn được tiếp diễn trong thời gian dài thì nó có thể lan rộng trong cả nhóm, nghiêm trọng hơn có thể thành thói quen.

Kounin phân tích các hành động phục vụ cho quản lí lớp học thành hai nhóm: hành vi của HS và hành vi quản lí của GV. Hành vi của HS được dựa vào mức độ tham gia công việc và mức độ về đạo đức. *Mức độ tham gia công việc* là thời gian HS tập trung vào công việc học tập. HS dành nhiều thời gian cho công việc sẽ ít có vấn đề về kỉ luật hơn so với HS ít dành thời gian cho học tập. Nếu GV huy động được nhiều HS vào các hoạt động học tập thì sự chán nản hay gây rắc rối về kỉ luật sẽ ít có cơ hội xảy ra. *Mức độ về đạo đức* bao gồm từ không có hành vi sai trái đến những hành vi sai phạm nghiêm trọng. Hành vi sai trái ở mức độ nhẹ là hành vi HS không cố ý gây ra đối với người khác, hoặc do lúc đó không làm việc; biểu hiện như thì thầm trong lúc nghe giảng, chuyển giấy cho nhau, làm điệu bộ trên nét mặt... Hành vi sai phạm nghiêm trọng là hành vi gây gổ hay gây hại đến người khác hoặc vi phạm luật pháp. Điều cốt yếu trong quản lí lớp học là phải ngăn chặn và làm mất hành vi sai ở mức độ nhẹ, không để thoái hoá thành những hành vi vi phạm nghiêm trọng, bằng cách giải quyết vấn đề ngay từ khi nó mới nảy sinh.

Những biện pháp ngăn chặn là những biện pháp của GV để làm ngừng lại những hành vi sai trái của HS. Điều này phụ thuộc vào hai khả năng của GV: 1) Sự tháo vát, là khả năng phản ứng lại những hành vi của đúng HS và đúng thời điểm. Sự tháo vát còn bao hàm cả việc GV trao đổi thông tin với HS, mà người đó biết có chuyện gì đang xảy ra hay làm cho HS cảm thấy như thầy giáo "có tai mắt đằng sau"; 2) Hành vi xếp lớp nói tới khả năng GV có thể giải quyết cùng một lúc nhiều công việc; không chỉ chú ý đến một vài HS trong cùng thời điểm, mà có thể quan sát nhiều HS cùng một lúc.

6.2.4.5. Phương pháp thừa nhận – Sự can thiệp vừa phải của giáo viên

Phương pháp thừa nhận trong quản lí lớp học được dựa trên cơ sở của thuyết Nhân văn trong Tâm lí học. Theo thuyết này, trẻ em có nhu cầu cao được người lớn thừa nhận, tôn trọng và nhu cầu được khẳng định. Trong học tập, các em nỗ lực để được thừa nhận và được cư xử đúng mức, hơn là việc học tập được quy đổi là đúng hay sai. Trong học tập, nếu HS không được GV hay bạn bè trong lớp thừa nhận, các em sẽ hướng sang những mục đích khác, sai lầm và dẫn đến những hành vi sai trái. Các mục đích sai lầm thường có những dạng điển hình:

1) Thu hút sự chú ý của mọi thành viên trong nhóm. Những hành vi không được thừa nhận sẽ có mong muốn gây sự chú ý đối với người khác, lôi kéo sự chú ý của người khác.

2) Tìm kiếm quyền lực: Học sinh cũng có thể thực hiện ước muốn được người lớn thừa nhận bằng cách không tuân theo người lớn để đạt được cái mà chúng coi là quyền lực. Sự biểu hiện của thái độ này bằng cách cãi nhau, trêu chọc, nổi cáu hay có những hành vi thù địch ở mức độ thấp hoặc cao.

3) Tìm kiếm sự trả thù: Khi không được thừa nhận, nhiều HS có hành vi trả thù. Những HS tìm kiếm sự trả thù sẽ không quan tâm tới việc bị trừng phạt.

4) Sự rút lui: Nếu HS cảm thấy không được giúp đỡ và bị từ chối, các em sẽ có hành vi rút khỏi mọi hoàn cảnh có tính xã hội hơn là thể hiện sự chống đối, để bạo vệ lòng tự trọng của mình. Sự rút lui thể hiện cảm giác về sự thiếu năng lực của các em. Nếu không giúp đỡ, các em sẽ trở nên cô lập.

Điều quan trọng là GV cần nhận ra các hành vi có mục đích sai lầm để từ đó có biện pháp trợ giúp. Chẳng hạn:

– Nếu HS ngừng một hành vi nào đó, sau đó lại lặp lại, thì đó là mục đích gây sự chú ý của mọi người.

– Nếu HS không ngừng và gia tăng những hành vi sai trái của mình thì mục đích là tìm kiếm quyền lực.

– Nếu HS trở lên thù địch và bạo lực, mục đích của chúng là tìm kiếm sự trả thù.

– Nếu HS từ chối không hợp tác hay tham gia, mục đích là sự rút lui.

Sau khi nhận dạng được mục đích sai lầm, GV cần phải đối mặt với HS, giải thích cho các em những việc đang làm. GV cần phải chắc chắn rằng, HS đã nhận thức và hiểu được hậu quả của những hành vi sai trái của mình và GV phải áp dụng ngay những biện pháp nghiêm khắc với thái độ điềm tĩnh, khoan dung, không hả hê hay đắc thắng. Mục đích là làm cho HS từ bỏ hành vi đó và kiểm soát được các hành vi của mình.

6.2.4.6. Phương pháp tiếp cận hợp lí – Sự can thiệp vừa phải của giáo viên

Tiếp cận hợp lí (tiếp cận thành công) dựa vào Tâm lí học nhân văn và mang đậm màu sắc dân chủ. Bản chất của cách tiếp cận này là tôn trọng quyền lựa chọn của HS trên cơ sở tạo ra một môi trường tốt để các em có nhiều cơ hội học tập và phấn đấu. Học sinh có được cảm giác về giá trị của mình và có được thành công nhờ lựa chọn đúng. Con đường dẫn đến các giá trị tích cực và thành công bắt đầu bởi mối quan hệ tốt với người thầy và bạn bè. Điểm nhấn mạnh là giúp đỡ – đó chính là những gì nghề giáo cần đến – và vì thế cách tiếp cận này thu hút nhiều GV thực hiện.

6.3. Xây dựng môi trường học tập tích cực

6.3.1. Bố trí không gian học tập

Bố trí không gian lớp học có ảnh hưởng rất lớn tới quá trình hoạt động và hiệu quả hoạt động của HS. Một môi trường lôi cuốn, hấp dẫn sẽ làm cho cảm xúc cá nhân thoải mái hơn, hạnh phúc, vui vẻ hơn. Điều này sẽ làm tăng hiệu quả, hiệu suất của việc học và họ sẵn sàng giúp đỡ người khác. Ngược lại, học tập trong không gian thường xuyên bị đe doạ bởi bạo lực hay ô nhiễm sẽ dẫn đến sự lo sợ và ức chế ở HS. Quản lí lớp học bao gồm: không gian tổ chức, thời gian, công cụ giảng dạy và quá trình để hướng dẫn cho HS một cách thuần thục làm giảm thiểu ảnh hưởng tiêu cực.

Một phòng học được chuẩn bị tốt có thể đáp ứng được các yêu cầu phức tạp của công việc giảng dạy, giảm thiểu sự ngắt quãng giữa các giờ học, tạo môi trường học tập thoải mái và an toàn (xem Sơ đồ 6.1). Một số điểm cần lưu tâm trong việc bố trí các phòng học:

– *Các yếu tố cố định:* Cửa sổ, cửa ra vào, WC, các ổ cắm điện và phòng thí nghiệm là một số ví dụ của các yếu tố cố định và không di chuyển được. Vị trí đặt, để của các yếu tố trên sẽ ảnh hưởng tới kế hoạch tổ chức giảng dạy của GV.

– *Nơi để các tài liệu hướng dẫn và cung cấp:* Khả năng tiếp cận tài liệu và lưu trữ hiệu quả làm cho nó có thể bắt đầu và kết thúc các hoạt động hướng dẫn một cách nhanh chóng và tiêu tốn ít thời gian chuyển đổi.

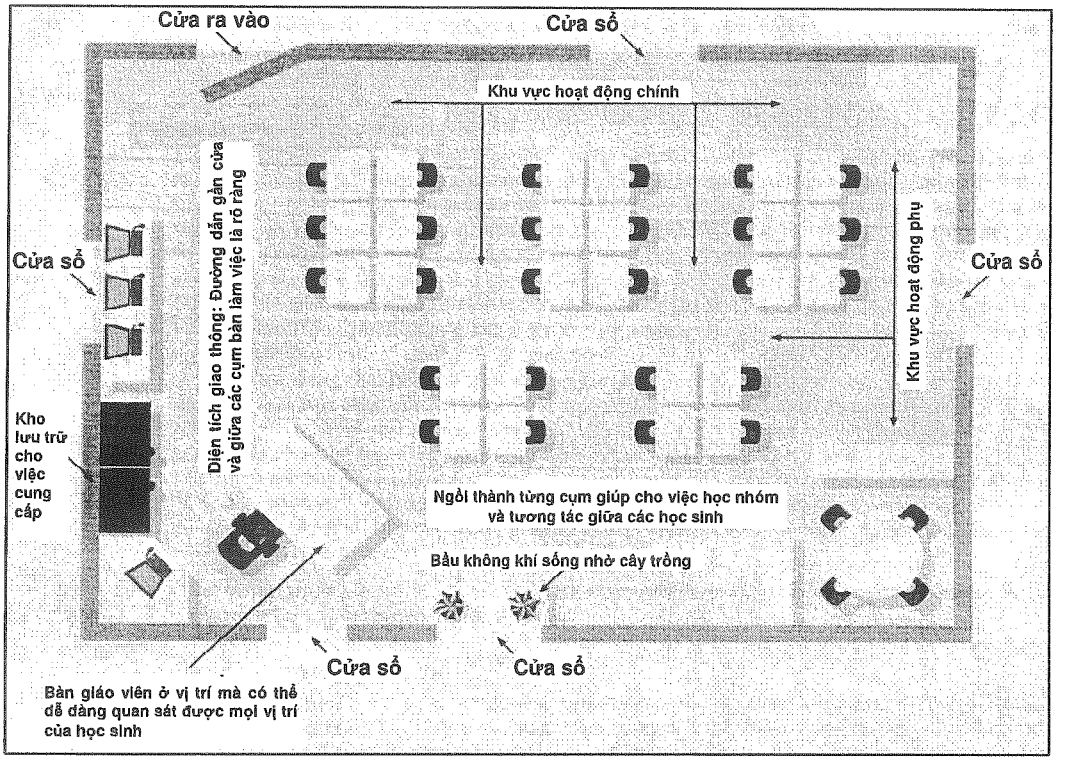
– *Khu vực giao thông:* Khu vực giao thông cao sẽ làm tránh được sự lộn xộn. Điều này liên quan tới việc bố trí vị trí, cự li các phòng học, đường giao thông kết nối giữa các phòng, đặc biệt đảm bảo cho những HS khuyết tật có thể dùng xe lăn hoặc phương tiện khác đi lại thuận lợi.

– *Tầm nhìn:* Sự bố trí phòng học nên cho phép tầm nhìn rõ ràng giữa HS và GV. Điều này cho phép GV có thể dễ dàng quan sát HS của mình nếu cần giúp đỡ cũng như giám sát và tối thiểu các vấn đề về hành vi hoặc lười làm bài.

– *Sự linh hoạt:* Những nhu cầu hướng dẫn thay đổi vì thế thiết kế lớp học cũng cần linh hoạt đủ để dễ dàng sửa đổi cho các hoạt động khác nhau và các mô hình nhóm.

– *Môi trường hoàn cảnh:* Người quản lí phòng học tốt là người tạo ra không khí ấm áp và thân thiện. Nó bao gồm sự thoải mái về vật chất, an toàn, cảm giác trật tự, tạo quan hệ giữa các thành viên trong lớp và thể hiện bản sắc của tập thể.

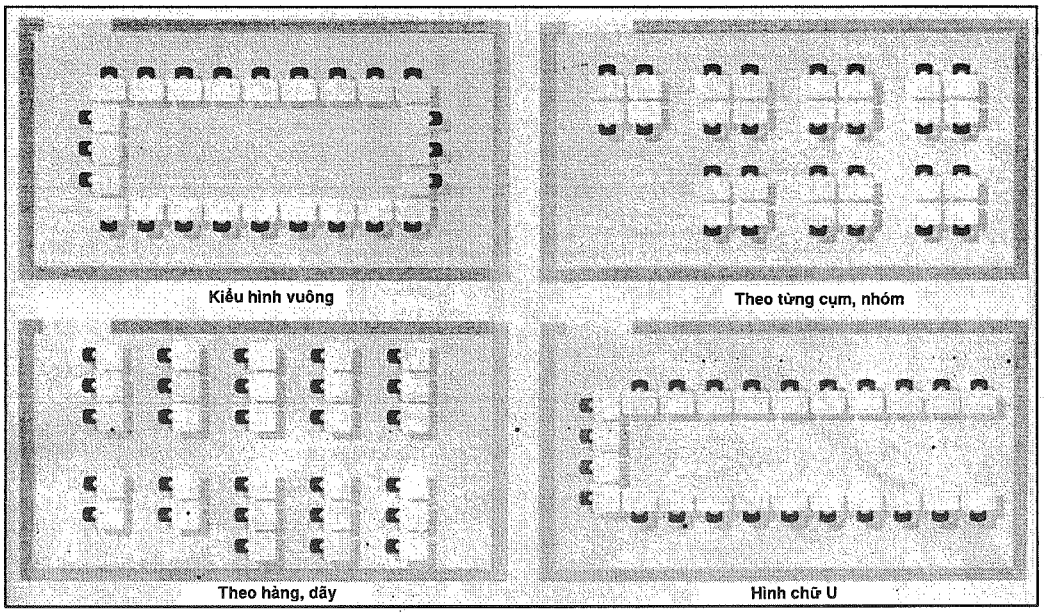
– *Dành vị trí thích hợp cho HS khuyết tật:* HS khuyết tật cần được chú ý khi đưa ra quyết định thiết kế lớp học. Ví dụ: một HS ngồi xe lăn cần không gian để có thể di chuyển quanh lớp mà không bị cản trở. Một HS khiếm thính cần được bố trí ngồi gần GV để họ có thể nhìn theo chuyển động miệng của GV.



Sơ đồ 6.1: Mặt bằng sàn lớp học

6.3.2. Sắp xếp chỗ ngồi

Sắp xếp chỗ ngồi ảnh hưởng rất lớn đến hiệu quả học tập và hình thành thói quen hành vi của HS. GV nên xem xét tất cả các khả năng của việc sắp xếp chỗ ngồi (xem Sơ đồ 6.2) và nên chọn chỗ ngồi phù hợp nhất với các loại chỉ dẫn sẽ xảy ra cùng với lớp học cũng như mục đích học tập riêng biệt.



Sơ đồ 6.2. Sắp xếp chỗ ngồi mẫu

– Sự sắp xếp phòng học theo kiểu truyền thống với tất cả các dãy bàn hướng lên GV thì phần lớn có hiệu quả khi GV, HS chú ý trực tiếp đến bài giảng và muốn giảm thiểu sự tương tác giữa HS với nhau. Một GV có kinh nghiệm thường bắt đầu lớp học với vị trí ngồi bàn theo dãy hàng vì sự sắp xếp này rất dễ để kiểm soát lớp học.

– Khi các tiêu chuẩn về hành vi và sự mong đợi được thiết lập, HS có thể được sắp xếp ngồi theo từng cụm, nhóm và nhiều kiểu sắp xếp khác. HS ngồi theo vòng tròn sẽ tập trung hơn trong việc động não, tiếp thu bài học hơn là HS ngồi theo bàn từng dãy.

Khi sắp xếp chỗ ngồi, GV sẽ nhận thức được khu vực hoạt động có hiệu quả cho sự tương tác GV với HS. Khu vực hoạt động là khu vực rất dễ tương tác giữa GV với HS.

– Với kiểu ngồi theo từng dãy truyền thống thì sự tương tác phần lớn là ở những dãy bàn đầu và giữa, HS trong những khu vực này thường có xu hướng hỏi bài nhiều hơn là các HS ngồi cuối lớp hoặc bên trong. Vì khu vực hoạt động cũng giống như là các sự sắp xếp chỗ ngồi khác, GV sẽ rất nhạy cảm về vấn đề tương tác và sẽ cố gắng để có thể chú ý đến tất cả HS. Để thực hiện điều này, khi đi lại vòng quanh lớp học, GV có thể để ý đến những HS ở xa vị trí của mình và thường xuyên thay đổi lại chỗ ngồi.

– Ngoài cách kê bàn truyền thống tức là kê theo dãy, có thể xem xét thêm những cách khác.

– Các cách kê bàn khác nhau (theo dãy, hình tròn hoặc chia thành nhóm nhỏ) đều có những ảnh hưởng đáng kể đến HS. Cách sắp xếp các dãy bàn thành nhóm nhỏ sẽ hiệu quả hơn khi GV sử dụng phương pháp tiếp cận theo nhóm nhỏ, hoặc khi GV muốn một số HS phối hợp với nhau cùng thực hiện một nhiệm vụ, hoặc khi GV muốn giúp một HS có biểu hiện khép kín, thu mình cùng tham gia hoạt động với các bạn khác.

Xếp chỗ cho HS trong lớp một cách hợp lí giúp giảm thiểu các vấn đề có thể xảy ra và tạo cơ hội cho HS tiếp thu tốt hơn các nội dung đang được giảng dạy trong lớp.

Khi xếp chỗ ngồi cho HS ở trong lớp cần lưu ý: xếp chỗ hàng đầu cho HS có vấn đề về hành vi, để các em ngồi càng gần GV trong một khoảng thời gian càng dài càng tốt. Xếp những HS hay bị mất hoặc bị phân tán tập trung qua thị giác vào những vị trí mà ở đó chúng ít bị ảnh hưởng bởi các tác nhân kích thích gây phân tán nhất. Tạo ra các tầm nhìn rõ ràng để HS có thể theo dõi nội dung giảng dạy của GV và GV có thể theo dõi HS trong suốt giờ học. Nhìn chung, cần đảm bảo HS có các khiếm khuyết về giác quan được đặt ở những ví trí thuận lợi để chúng phát huy và tận dụng tối đa khả năng nghe và nhìn còn lại.

6.3.3. Xác lập quy tắc ứng xử trong lớp học

Một trong những việc làm hàng đầu của GV là thiết lập những yêu cầu về chuẩn hành vi mà HS cần tuân theo ngay từ ngày đầu nhập học. GV có thể định hướng môi trường học tập bằng cách gợi ra những hành vi mong muốn. GV có thể xác định lại mô hình hành vi thường trực, hoặc tiêu chuẩn hành vi cùng với thiết lập lớp học qua các thông tin liên lạc rõ ràng, qua các quy tắc và kì vọng trong những ngày đầu tiên HS.

Bảng 6.1: Hướng dẫn cho việc lập tiêu chuẩn và kì vọng

Thời gian/ quản lí hướng dẫn	– Thiết lập và tuân theo thời khoá biểu của lớp. – Phát triển những hướng dẫn cho công việc hằng ngày. – Quản lí thời gian không học tập một cách có hiệu quả. – Xác định mục đích và trách nhiệm. – Nhấn mạnh thành tựu cá nhân. – Sử dụng các phương pháp giảng dạy có mục đích và các hoạt động. – Giám sát tiến trình và cung cấp phản hồi đúng đắn.

Quản lí hành vi	– Thông báo, giảng dạy và củng cố quy tắc tích cực, súc tích và công bằng. – Quản lí hệ quả một cách rõ ràng và phù hợp. – Cung cấp phản hồi cụ thể cho các hành vi. – Duy trì tỉ lệ 3:1 của sự kiện tích cực so với tiêu cực. – Sử dụng đa dạng sự can thiệp và củng cố. – Can thiệp cá nhân. – Sử dụng hình phạt ít. – Khuyến khích tự quản lí và các kĩ thuật giám sát.
Giáo viên có hiệu quả	– Duy trì kì vọng cao. – Hiểu được từng cá nhân HS và hoàn cảnh. – Mô hình hành vi và giá trị tốt. – Truyền đạt niềm tin mà mỗi HS có thể học được. – Cho thấy sự tự tin, hài hước và nhiệt tình.

6.3.4. Thiết lập kỉ luật lớp học, giờ học

6.3.4.1. Nội quy lớp học và kết quả

Một người quản lí lớp học hiệu quả là người có những quy định chung và những quy trình cho việc thực hiện những nhiệm vụ cụ thể. Nội quy mô tả những hành vi cần thiết để đảm bảo một môi trường học an toàn và có hiệu quả như là "Tôn trọng tài sản của người khác" hoặc "Luôn luôn làm việc tốt nhất". Các nội quy nên phản ánh một trong số những mục đích sau:

– Tăng cường sự tham gia của công việc.

– Đẩy mạnh an toàn và an ninh.

– Ngăn chặn sự rối loạn cho người khác hoặc các hoạt động lớp học đang diễn ra.

– Đẩy mạnh tiêu chuẩn chấp nhận được của các mối quan hệ lịch sự và các quan hệ liên cá nhân.

Một nội quy lớp học cần phải mang tính hợp lí, cần thiết và phù hợp với chính sách của toàn trường.

Khi đề ra nội quy lớp học, các nhà chuyên môn, trường học và GV thường lưu ý một số điểm như:

– Không đưa ra quá nhiều nội quy cho một lớp học (thường không quá 7 nội quy).

– Các nội quy phải được trình bày ngắn gọn và rõ ràng, ví dụ nội quy: "Có thái độ tôn trọng, công bằng và tốt bụng" sẽ không hữu ích bằng nội quy: "Nói lần lượt từng người" hoặc "Không nên phá đám, trêu chọc người khác".

– Giải thích các nội quy thật cẩn thận và nêu rõ nếu ai vi phạm nội quy sẽ chịu hậu quả như thế nào.

– Các nội quy nên được đưa ra dưới dạng khẳng định, tránh đưa ra các nội quy ở dạng phủ định như "Không được phép đi lại" hoặc "Không được tự do trả lời câu hỏi".

– Treo hoặc dán bảng nội quy ở vị trí thuận tiện để tất cả các HS đều có thể nhìn thấy.

– Nói trước cho HS biết về những trường hợp ngoại lệ.

– Phổ biến nội quy bằng cách cho HS xem mẫu và thực hành.

– Thường xuyên phổ biến lại nội quy hoặc phổ biến lại khi có HS mới đến. Khi có thể nên thu hút HS tham gia xây dựng các nội quy lớp học.

Bảng 6.2: Hướng dẫn thiết lập nội quy lớp học

1.	Thiết lập nội quy từ sớm, vào lúc bắt đầu năm học.
2.	HS tham gia trong việc thiết lập các điều khoản trong nội quy.
3.	Giới hạn số lượng nội quy.
4.	Quy định một cách tích cực, điều khoản rõ ràng. Các quy định nên nói hành vi được mong đợi hơn là tất cả loại hành vi không thích hợp.
5.	Xác định thưởng và phạt.
6.	Đưa bản nội quy ra cả lớp và phát cho mỗi HS giữ một bản sao.
7.	Thực hành và xem xét các nội quy thường xuyên, đặc biệt là trong lúc bắt đầu năm học.
8.	Thông báo cho phụ huynh về nội quy và kì vọng vào đầu năm học. Điều này có thể thực hiện bằng cách gửi thư, email, hoặc qua website.
9.	Nhớ rằng nội quy cần khác nhau đối với từng lứa tuổi của HS.
10.	*Ví dụ về nội quy gồm có:* **Trường mẫu giáo:** – Đi lại ở bên trong trường. – Tuân theo hướng dẫn. – Sử dụng từ ngữ để làm cho người khác biết bạn cần gì. – Tốt với mọi người. **Trường tiểu học:** – Phải lễ phép, giơ tay để phát biểu. – Đối xử tốt với mọi người.

	– Có trách nhiệm: Luôn luôn hoàn thành nhiệm vụ học tập ở lớp cũng như ở nhà với khả năng tốt nhất của mình. – Tập trung: Nên nhớ những gì mình đã được giảng và được học. **Trường trung học cơ sở:** – Đúng giờ: có nghĩa là ngồi đúng chỗ ngồi khi có chuông/trống vào lớp. – Tôn trọng: Mọi người đều bình đẳng trong lớp học. – Sẵn sàng để học tập: Đặt vở bài tập về nhà và các đồ dùng cần thiết sẵn sàng. – Tuân theo các quy tắc của lớp học. – An toàn: Không được doạ nạt bạn bè cũng như xa lánh bạn bè. – Chu đáo: Đối xử với mọi người như những gì mà bạn muốn mọi người đối xử với mình.

Ngoài việc phát triển các nội quy (độc lập hoặc cùng với lớp) thì GV nên đầu tư thời gian để dạy và truyền đạt những quy tắc đó. Thực tế các nghiên cứu chỉ ra rằng, GV hiệu quả thường dành nhiều thời gian hơn trong việc truyền đạt các nội quy, quy tắc, tập tục hơn là tập trung vào giảng dạy trong khoảng 4 ngày đầu tiên của năm học. Khi giới thiệu nội quy với lớp học, GV cần thảo luận về sự hợp lí của nội quy đưa ra ví dụ cho hành vi thích hợp và thông báo những hình phạt cho HS khi mà họ vi phạm nội quy. Để đảm bảo nội quy được hiểu và ghi nhớ, nhà trường nên gửi bản sao nội quy về cho gia đình của HS, dán nội quy ở những nơi nổi bật gây chú ý, bảng tin... đặc biệt trong những tuần đầu tiên của năm học. Ở THCS, các nội quy và kì vọng thường xuyên được thảo luận như là một phần của khoá học vào ngày học đầu tiên.

Các hình phạt được GV tiến hành theo từng bước khi mà nội quy bị vi phạm.

– *Hình phạt thông thường:* là những việc được thực hành hằng ngày trong lớp học như là nghỉ, mất đặc quyền, đuổi khỏi lớp và đình chỉ khỏi trường. Chúng có xu hướng áp dụng theo một kiểu chung và có ý định dùng như một hình thức trừng phạt để ngăn cản những hành vi sai trái về sau. Một danh sách hệ thống cấp bậc kỉ luật để tăng mức độ nghiêm trọng của hậu quả.

– *Hệ thống cấp bậc kỉ luật:* Hình phạt cho HS vi phạm

+ Hành vi vi phạm thứ nhất: Phê bình.

+ Hành vi vi phạm thứ hai: Trừ thời gian nghỉ giải lao.

+ Hành vi vi phạm thứ ba: Trừ thời gian nghỉ giải lao và bị ghi vào bảng nhận xét của lớp để có kế hoạch thay đổi hành vi.

+ Hành vi vi phạm thứ tư: Gửi thông báo/gọi điện cho phụ huynh.

+ Hành vi vi phạm thứ năm: Lên phòng hiệu trưởng.

– *Hình phạt logic*: cho phép HS có thể sửa sai các lỗi mà họ vi phạm. Nếu HS làm bẩn phòng học thì họ phải dọn sạch. Nếu họ làm vỡ đồ dùng của bạn khác thì phải đền đồ dùng đó. Hình phạt logic là cụ thể đối với các hành vi sai trái và dùng một chức năng sửa sai hơn là trừng phạt.

– *Hình phạt hướng dẫn:* dạy cho HS cách sửa sai về hành vi của mình và đưa ra các ví dụ về cách cư xử đúng đắn. Ví dụ: Một HS mẫu giáo xô đẩy và nói chuyện trong khi đang xếp hàng vào trong thư viện sẽ được yêu cầu quay trở lại chỗ. Sau đó GV sẽ nhắc nhở cách xếp hàng và khi một HS tập trung vào xếp hàng một cách trật tự, GV sẽ mời cả lớp làm theo.

6.3.4.2. Họp lớp

Họp lớp là hình thức được sử dụng một cách rộng rãi cho việc quản lí lớp học khi GV và HS có thể kết hợp với nhau để đưa ra các nội quy hoặc hình phạt, sự sắp xếp lớp học và các hoạt động ưu thích. Chúng cung cấp một phương tiện để thiết lập một sự quan tâm, hỗ trợ, hợp tác trong đó HS được dạy các kĩ năng như: lắng nghe, theo thứ tự lần lượt, xem xét các quan điểm khác nhau, đàm phán, suy nghĩ phê phán và giải quyết vấn đề. Trong các cuộc họp lớp đặc trưng, HS sẽ ngồi theo vòng tròn và GV sẽ xác định vấn đề thảo luận của ngày hôm đó. HS sẽ lần lượt đưa ra ý kiến và các mối quan ngại của mình sau đó có thể cùng nhau suy nghĩ giải pháp hoặc đưa ra quyết định.

Thủ tục và lịch trình họp lớp: Họp lớp được thiết lập như một lịch trình cho việc cùng nhau đưa ra quyết định ở trong lớp. Ở tất cả các cấp học, GV sử dụng lịch trình và thủ tục để quản lí những sự kiện diễn ra hằng ngày tại lớp học.

– Một *lịch trình* là một danh biểu, lịch trình có thể đoán trước được. Học sinh sẽ trải qua rất nhiều hoạt động trong suốt khoá học của một ngày đặc trưng, từ học bài cả lớp đến làm việc theo nhóm, từ tìm hiểu khoa học trong phòng thí nghiệm tới ăn trưa. Lịch trình có thể đoán trước được cho phép HS có thể chuyển một cách dễ dàng từ hoạt động này tới hoạt động kia mà không mất thời gian học tập.

– *Thủ tục* miêu tả cách làm thế nào để thực hiện các hoạt động trong lớp học. Trước khi bắt đầu năm học, GV phải xác định các hoạt động, các nhiệm vụ cần làm cho các thủ tục yêu cầu cụ thể để hoàn thành để mà điều hành lớp học hoạt động hiệu quả. Dưới đây là ba loại thủ tục chính:

1) *Thủ tục điều hành lớp học* là thủ tục giúp điều hành lớp suôn sẻ. Chúng bao gồm có việc tham dự lớp học, gọt bút chì vào đầu năm học, sử dụng phòng khi đi vệ sinh và ghi bài tập sắp tới trong kế hoạch HS.

2) *Thủ tục điều hành bài học* hướng dẫn hỗ trợ bằng cách xác định những hành vi cụ thể để việc dạy và học diễn ra. Chúng bao gồm việc thu bài tập về nhà, hoàn thành bài tập bổ sung, chuyển đổi giữa các trung tâm học tập và phân phối tài liệu...

3) *Thủ tục tương tác* đề cập cụ thể đến các quy tắc cho việc nói chuyện. Chúng chỉ định khi nào được phép nói chuyện trong lớp học và làm thế nào để nó xảy ra. Một số hoàn cảnh có thể cần thiết lập riêng về thủ tục cho việc nói chuyện là bài học của cả lớp, bài độc lập tại chỗ, làm việc theo nhóm, thời gian nghỉ, di chuyển và các hoạt động hợp tác học tập. Thủ tục tương tác cũng bao gồm những thủ tục mà GV và HS sử dụng để đạt được sự chú ý của nhau vào các thời điểm khác nhau trong ngày như HS giơ tay khi được gọi tên hoặc GV sử dụng tín hiệu tay hoặc cụm từ để ám chỉ bài học sắp bắt đầu.

6.4. Duy trì môi trường học tập tích cực

6.4.1. Bao quát lớp học

Bao quát lớp học là mức độ nhận ra được những gì đang xảy ra ở mọi lúc, mọi nơi trong lớp học, bằng cách liên tục quan sát lớp học, ngay cả khi GV đang làm việc với nhóm nhỏ hay cá nhân HS. Đồng thời thể hiện cho HS thấy sự kiểm soát này bằng cách can thiệp kịp thời, chính xác khi các hành vi không phù hợp có khả năng trở thành hành vi quấy phá.

Những GV quản lí hiệu quả lớp học sẽ quan sát lớp học thường xuyên. Họ chọn vị trí sao cho có thể quan sát được tất cả HS và liên tục quan sát toàn bộ lớp học để theo dõi được bất kì điều gì đang xảy ra, dù cho họ đang làm bất kì việc gì lúc đó. Họ cũng để cho HS của mình biết các em đang được kiểm soát và những hành vi không phù hợp sẽ bị phát hiện nhanh chóng, kịp thời. Điều này cho phép GV giải quyết các vấn đề phát sinh ngay từ khi còn trong "trứng nước", trước khi chúng trở thành những hành động quậy phá nghiêm trọng. Nếu thấy cần phải can thiệp trực tiếp để ngăn chặn các hành động sai trái, GV sẽ tập trung vào HS khởi xướng vụ việc hoặc HS chịu phần lớn trách nhiệm cho vụ leo thang đó. Nếu không phát hiện ra "thủ lĩnh" của vụ việc thì đơn giản là cho cả nhóm quay trở lại làm việc (để tránh phê phán nhầm HS).

Để có thể bao quát lớp học thành công, GV cần phải có những kĩ năng nhất định:

– Phản ứng nhanh, tức thời với những hành vi được phát hiện không phù hợp. Để làm được việc này GV có thể sử dụng các biện pháp sau:

+ Đi vòng quanh lớp, đi tới tất cả các khu vực của lớp học.

+ Đều đặn nhìn bao quát tất cả các khuôn mặt của HS, liên lạc bằng mắt đối với mỗi em nếu có thể.

+ Khi nhìn bao quát tới HS, hãy chú ý đến những sự kiện hay hành động bất thường và những em có hành động đó.

+ Nếu việc chú ý đó không đem lại hiệu quả, hãy tiến tới chỗ em HS đó.

+ Nếu hành vi hay vụ việc đó vẫn tiếp diễn, hãy nói (nhỏ) điều gì với HS đó. Cố gắng giữ lời nhận xét càng kín càng tốt.

– Dự đoán trước các vấn đề: Nghĩ lại trong đầu xem những gì có thể xảy ra đối với những HS nhất định trong những tình huống nhất định và các hành động tương ứng của mình.

6.4.2. Can thiệp kỉ luật

– Trong quá trình đứng lớp, mọi GV đều phải sử dụng các biện pháp kỉ luật để duy trì trạng thái trật tự có tổ chức của lớp học. Có thể sử dụng các biện pháp sau đây: phản ứng tức thời của GV; phần thưởng hiện hữu, hình phạt trực tiếp; phối hợp theo nhóm; phối hợp với gia đình...

– Phản ứng của GV: Phản ứng bằng hành động hay lời nói của GV là cách đơn giản nhất để công nhận, khen thưởng những hành vi chấp nhận được cũng như nhận biết, áp dụng hậu quả tiêu cực đối với những hành vi không chấp nhận được. Những phản ứng của GV có thể là:

+ Ra hiệu bằng ánh mắt với những HS mắc lỗi bằng cách đến gần HS đó.

+ Dùng những tín hiệu hình thể như đưa ngón tay lên môi hoặc lắc đầu để biểu thị hành động của HS là không phù hợp.

+ Nếu HS không tuân thủ quy tắc, hãy nhắc nhở HS đó một cách đơn giản, tốt nhất là nhắc nhở càng riêng và càng tinh tế càng tốt, hoặc cũng có thể chỉ ra hành vi phù hợp mà GV mong đợi ở HS.

+ Nếu một HS chỉ đơn giản là đang làm việc riêng mà không có hành vi sai, chỉ cần chỉ ra hành vi mà GV mong đợi HS thực hiện.

+ Nếu HS không có phản ứng với những can thiệp tinh tế, cách đơn giản là yêu cầu HS đó ngừng những hành vi không mong đợi.

6.4.3. Phần thưởng

Phần thưởng là việc GV sử dụng những hiện vật "thưởng" cho hành vi phù hợp. Đôi khi những phần thưởng chỉ là những vật tượng trưng (nhưng rất có giá trị động viên) như "Bông hoa nhỏ", "Phiếu báo công với cha mẹ"...

Một phần thưởng mang tính tượng trưng nhưng có ý nghĩa động viên HS rất tốt là "Phiếu thành tích". Khi HS có hành vi phù hợp sẽ được phát một "Phiếu thành tích", còn khi có hành vi không phù hợp sẽ bị trừ, hoặc không được phát. Cuối đợt, các em tập hợp các "Phiếu thành tích" và được quy đổi theo phần thưởng nhất định. Các kết quả nghiên cứu cho thấy việc tặng "Phiếu thành tích" khi có hành vi tốt và bị trừ nếu có hành vi không phù hợp mang lại hiệu quả kích thích cao hơn.

Phần thưởng thường có tính hai mặt: tích cực và tiêu cực (nếu lạm dụng hoặc bị nhờn), vì vậy, GV cần lưu ý khi sử dụng liệu pháp này. Điều lưu ý là bất kì hệ thống phần thưởng nào cũng cần được thảo luận kĩ càng về lí do ẩn sau phần thưởng đó. Đặc biệt là không được sử dụng phần thưởng như một phương tiện mua chuộc hoặc gây áp lực đối với HS.

6.4.4. Hình phạt trực tiếp

Hình phạt trực tiếp hướng vào việc làm ngừng hoặc làm mất hẳn một hành vi không mong đợi ở HS. So với phần thưởng tích cực, hình phạt thường mang ý nghĩa tiêu cực hơn. Vì vậy, nên hạn chế sử dụng và cần lưu ý khi sử dụng.

Dưới đây là một số lưu ý khi sử dụng hình phạt trên lớp học:

– GV phải biết được hình phạt nào được phép dùng trong nhà trường và không được dùng để trách phạt HS.

– Không được đưa ra những điều không thể thực hiện. Chẳng hạn, GV yêu cầu HS ở lại lớp, nhưng bản thân GV lại vắng mặt vì đi làm việc khác.

– Không đưa những công việc mà một HS phải thực hiện trong học tập và tu dưỡng để làm hình phạt: Chẳng hạn, không được dùng bài tập môn học (làm thêm bài tập), hay lao động, vệ sinh làm hình phạt.

– Chắc chắn hình phạt phải được thực thi ngay, càng sớm càng tốt. Không đưa ra hình phạt HS đi muộn hay không làm bài tập sau vài ngày hay 1 tuần HS mắc lỗi.

– Chắc chắn là hình phạt phải phù hợp với hành vi sai trái. Không nên hành động quá với hành vi sai nhỏ hoặc coi nhẹ hành vi nghiêm trọng.

– Nhất quán hành vi phạt. Nếu GV đã phạt một HS mắc lỗi nào đó thì không thể bỏ qua lỗi đó ở HS khác. Tuy nhiên, cần linh hoạt đối với các HS khác nhau trong các hoàn cảnh khác nhau.

– Không nên thiên vị khi phạt. Hai HS mắc lỗi như nhau cần được đối xử như nhau.

– Không quy kết nhân cách HS khi phạt. Không phản ứng với những cơn giận dữ tức thời của HS, không quá chú trọng việc quy kết về thái độ HS, nên tập trung vào bản thân hành vi và hậu quả của nó; giải thích để HS hiểu sai lầm của mình; nên phạt HS khi các em đã bình tĩnh trở lại.

Kiểm soát tất cả các hành vi nghiêm trọng. Điều này rất quan trọng trong việc duy trì sự ổn định của lớp; cần tính đến hình phạt nặng nhất đối với HS là tạm đình chỉ việc học, nếu cần thiết.

6.4.5. Xác lập các mối quan hệ tích cực

6.4.5.1. Chăm sóc mối quan hệ tích cực giữa học sinh – giáo viên

Mối quan hệ thầy trò tích cực là rất quan trọng ở tất cả cấp học, mặc dù những gì HS cần từ những mối quan hệ có thể thay đổi theo mức độ phát triển của họ. Các mối quan hệ GV – HS trong các lớp tiểu học ban đầu phát triển đã được chứng minh có ảnh hưởng đến rất nhiều thành tích học tập trong suốt quá trình học hành của HS.

Trong một nghiên cứu gần đây, HS trung học được yêu cầu mô tả GV có sự quan tâm là người như thế nào. Các HS có xu hướng xác định GV như:

– Thể hiện phong cách giao tiếp dân chủ để khơi gợi sự tham gia của HS.

– Luôn đặt kì vọng đối với từng hành vi của HS và chỉ bảo một cách nhẹ nhàng về sự khác biệt và khả năng của từng HS.

– Có kiểu thái độ "quan tâm" và sự lưu tâm đến việc giảng dạy và các mối quan hệ liên nhân cách với HS.

– Cung cấp tính xây dựng chứ không phải là những phản hồi khắc nghiệt.

Trái lại, HS của trường trung học miêu tả người GV không chăm sóc HS thường hay la mắng, ngắt lời họ, kì vọng thấp vào HS, và cho thấy không sẵn sàng đưa ra những trợ giúp cá nhân hoặc giải thích nguyên nhân những hành vi của HS.

GV cũng cần xem xét một số yếu tố đặc biệt ảnh hưởng đến khả năng của mình trong việc duy trì và kết nối có ý nghĩa với đặc điểm dân tộc và văn hoá đa dạng của HS. Giảng dạy có hiệu quả đòi hỏi phải thực hiện chiến lược đáp ứng văn hoá giảng dạy và phong cách giao tiếp, cũng như công nhận, tôn vinh và ứng phó với sự khác biệt văn hoá và ngôn ngữ của nhiều HS.

Trong bất kể tuổi tác hay nguồn gốc dân tộc của HS, ba hành động sau của GV là rất cần thiết cho sự phát triển của mối quan hệ thầy trò tích cực:

1) Cho thấy một mức độ tin cậy cao ở HS. Một GV có thể làm điều này bằng cách giao cho HS các vị trí có trách nhiệm trong lớp học. Ví dụ, một HS tiểu học

có thể được yêu cầu để chăm sóc cho một con vật cưng của lớp, hay một HS trung học có thể được yêu cầu để thiết kế các chương trình cho một vở kịch của trường.

2) Cho HS thấy rằng GV quan tâm đến họ như những cá nhân. GV có thể cho thấy họ quan tâm bằng cách dành cho HS những sự quan tâm cá nhân, thể hiện sự đánh giá cao và khuyến khích những nỗ lực của HS, thừa nhận đặc điểm tính cách tích cực của họ và tỏ ra quan tâm trong các hoạt động quan trọng với họ.

3) Tạo ra một môi trường học tập hỗ trợ trong đó HS cảm thấy thoải mái chấp nhận rủi ro.

6.4.5.2. Mối quan hệ tích cực giữa học sinh – học sinh

Mối quan hệ ngang hàng mang lại cho HS nhiều lợi thế trong việc điều chỉnh quan hệ xã hội và thành công trong học tập. Trong quá trình tương tác trong lớp học hằng ngày, HS giúp đỡ lẫn nhau dưới các hình thức hỗ trợ cần thiết để thực hiện cả hai nhiệm vụ xã hội và học tập. Ví dụ, họ làm rõ và giải thích hướng dẫn của GV về những gì họ cần phải làm, trả lời câu hỏi một người khác. Một GV tốt có thể thúc đẩy một loạt các thái độ và kĩ năng nhằm tăng cường các mối quan hệ của HS – HS. Kĩ năng nâng cao khả năng của HS để xây dựng và duy trì mối quan hệ:

– Kĩ năng giao tiếp hiệu quả.

– Tinh thần tự chủ và biểu hiện thích hợp.

– Sự đồng cảm và thực hiện quan điểm.

– Lạc quan và hài hước.

– Tránh gây gổ, giải quyết xung đột và kĩ năng giải quyết vấn đề.

Bắt đầu từ những ngày đầu tiên đến trường, GV có hiệu quả nhấn mạnh giá trị cộng đồng, khuyến khích HS của GV khác, và sử dụng cách cư xử tốt như một dấu hiệu của sự tôn trọng.

– Thiết lập các tiêu chuẩn cho sự hợp tác, vị tha và trách nhiệm xã hội.

– Tăng cường cơ hội cho HS tương tác với mọi người cũng như với công việc trong suốt thời gian ở trường.

– Làm nổi bật các thành tựu đạt được của nhóm.

– Thúc đẩy sự phát triển của tình bạn thông qua các hoạt động hợp tác và phối hợp hoặc thông qua các nghi thức bao gồm tất cả HS trong lớp.

GV cần có trách nhiệm đối với HS về hành vi cản trở hoặc ý thức cộng đồng khác. Thay vì phải dùng đến những hình phạt và đình chỉ đối với HS có hành vi

gây rối, nhiều GV chuyển sang can thiệp tích cực, đó là tập trung vào hỗ trợ HS bằng cách thay đổi môi trường học tập (như là thay đổi chỗ ngồi, thời khoá biểu hoặc hình thức giám sát) hoặc dạy cho HS các hành vi mới hoặc thay thế.

6.4.5.3. Xây dựng kết nối gia đình – nhà trường vững mạnh

HS hưởng lợi từ việc liên hệ tốt giữa gia đình và nhà trường trong cam kết chung nhằm hỗ trợ việc học tập của HS. Cần có sự tham gia của cha mẹ trong việc giáo dục trẻ em:

– Tham gia học tập tích cực hơn.

– Thái độ và hành vi của HS tích cực hơn.

– Sẵn sàng hoàn thành bài tập về nhà.

– Thành tích học tập cao hơn.

Những nỗ lực liên tục nhằm tạo điều kiện cho cha mẹ tham gia bằng cách thông báo cho họ về các chính sách kỉ luật nhà trường, thường xuyên cập nhật hành vi của con em họ và sự tham gia của phụ huynh vào các thủ tục kỉ luật của trường là những hoạt động thường xuyên để có trường học an toàn và hiệu quả. Tăng cường từ gia đình, trong đó HS được trao phần thưởng (ví dụ: phần thưởng bằng lời nói hoặc hữu hình hoặc đặc quyền) và xử phạt (ví dụ: mất đặc quyền như thời gian xem TV, đồ ăn, hoặc đi ngủ muộn hơn) ở nhà, dựa trên hành vi của các em ở trường, biện pháp này cho thấy giúp cải thiện hành vi của HS.

Sự tham gia của cha mẹ trong giáo dục truyền thống tập trung vào việc chia sẻ thông tin về thành tích học tập và đảm bảo rằng phụ huynh tạo điều kiện và giám sát cần thiết để HS hoàn thành bài tập đầy đủ. Ngày nay, thông tin về sự tiến bộ của HS thường được truyền đạt thông qua việc gửi hồ sơ bài tập về nhà hàng tuần, các cập nhật được đăng trên trang website của trường, bảng điểm và qua các buổi họp phụ huynh – GV. Thông tin liên lạc thường xuyên đóng vai trò quan trọng cho việc xây dựng các liên minh giữa gia đình và trường học để hỗ trợ việc giáo dục và phát triển của HS.

Một số phụ huynh có thể miễn cưỡng khi tham gia vào việc giáo dục con em họ vì nhiều lí do. Một số cha mẹ đã từng có những những trải nghiệm không vui khi họ là HS và có thái độ tiêu cực hoặc không thấy thoải mái khi làm việc với cán bộ nhà trường. Cha mẹ của trẻ, những người từng có hành vi sai trái có thể sẽ không tham gia vào việc giáo dục của trường như một cách đối phó với sự thiếu tự tin, sự từ chối, sự thù địch, hay sự thất vọng. Phụ huynh khác lại xem GV là chuyên gia và cảm thấy rằng phụ huynh không cần phải tham gia nhiều. GV có thể khắc phục những khó khăn này bằng cách tạo ra một bầu không khí mời chào

để chào đón phụ huynh học sinh vào trường hay lớp học và đánh giá cao hiểu biết của họ về con em mình.

Đôi khi, những mối quan tâm thực tế can thiệp tới sự tham gia giáo dục của cha mẹ. Phụ huynh thiếu phương tiện đi lại, thiếu sự chăm sóc trẻ em, hay có lịch làm việc không linh hoạt có thể sẽ khó tham dự vào các chức năng của nhà trường. Ngoài ra, sự khác biệt về văn hoá, dân tộc, hay kinh tế xã hội giữa phụ huynh với nhau cũng có thể làm cho cha mẹ cảm thấy khó chịu khi tương tác với cán bộ nhà trường vì họ cảm nhận được sự khác biệt so với họ. GV cần phải nhận thức được những rào cản này đối với sự tham gia của phụ huynh và tìm cách tháo gỡ. Ví dụ: GV có thể sắp xếp thời gian ngoài giờ học để gặp các bậc phụ huynh bận làm việc cả ngày. Nếu việc thiếu chăm sóc cho trẻ là một rào cản đối với sự tham gia của phụ huynh, thì GV thi thoảng có thể tổ chức các sự kiện mà toàn bộ gia đình có thể tham dự. Nếu GV và phụ huynh không nói cùng một ngôn ngữ, GV có thể nhờ một cán bộ nhân viên, cha mẹ khác, hoặc một HS có thể phiên dịch tham gia vào buổi họp phụ huynh – GV.

Quan hệ đối tác giữa gia đình và nhà trường đặc biệt quan trọng khi làm việc với HS đến từ nhiều nền văn hoá đa dạng. HS lớn lên trong nền văn hoá thiểu số hoặc từ cộng đồng có thể phải trải nghiệm nhiều mục tiêu và kì vọng khác nhau hơn những HS do nhà trường chọn vào. Xung đột phát sinh vì ở nhà các em đã được xã hội hoá với giá trị tập thể, giữ thể diện, phụ thuộc lẫn nhau, và sự hoà hợp. Người GV giỏi sẽ liên lạc với phụ huynh để hiểu rõ hơn về các điều kiện cuộc sống gia đình của HS mà có thể ảnh hưởng đến hành vi trên lớp và việc học tập của các em.

GV cần làm gì để kết nối với phụ huynh và phát huy hết khả năng của HS? GV hiệu quả sẽ cố gắng liên lạc sớm và thường xuyên với phụ huynh. Cần liên tục thông báo cho cha mẹ những thông tin về các sự kiện trường học, các kì vọng học tập, sự tiến bộ của con em mình, các kì vọng và hoạt động kỉ luật đã thực hiện. Có thể được thực hiện nhiều hình thức liên lạc để tăng cường kết nối trường học và gia đình. Trước khi năm học bắt đầu, GV có thể xây dựng mối quan hệ với phụ huynh bằng cách gửi thư giới thiệu tới gia đình HS. Có thể gửi vào các dịp như Đêm hội tựu trường hay Ngôi nhà mở; khi đó, cha mẹ HS được mời tới trường để gặp mặt các GV và làm quen với trường học, lớp học, và các chương trình giảng dạy. Hình thức liên lạc phổ biến khác bao gồm:

– Bản tin hàng tuần hoặc hàng tháng.

– Bảng phân công bài tập cần cha mẹ xem xét và kí xác nhận.

– Gửi ghi chú cá nhân và thư gửi về nhà.

– Gọi điện.

– Thư điện tử.

– Đăng trên trang web của lớp.

6.5. Trách nhiệm của học sinh đối với quản lí lớp học

Việc quản lí lớp học không chỉ được thực hiện từ một phía GV mà còn cần cả từ phía HS; thậm chí đây là yếu tố mang tính quyết định. Bởi lẽ, đối với HS kỉ luật phải mang tính tự giác, tích cực. Nếu kỉ luật lớp học chỉ xuất phát từ phía GV, thiếu sự tham gia của HS thì đối với các em, nó giống như một hình thức đe doạ (trực tiếp hay gián tiếp): Nếu em làm như thế này... thì sẽ được (hoặc bị) như thế này... Nếu không làm như thế này... sẽ được (bị) như thế này. Vì vậy, HS luôn ở trong trạng thái đối phó với các hình thức kỉ luật của lớp học do GV đưa ra. Trong mục này, sẽ bàn đến hai nội dung liên quan tới vấn đề này: *Tự kiểm soát và điều khiển bản thân HS* và *Điều khiển hành vi bản thân dựa theo nhận thức về lớp.*

6.5.1. Tự kiểm soát và điều khiển bản thân

Tự kiểm soát và điều khiển bản thân là việc HS được dạy phải tự quan sát các hành vi của chính mình, ghi lại chúng theo một cách nào đó, so sánh chúng với một tiêu chuẩn định sẵn, từ đó công nhận và tự củng cố những hành vi của mình theo chuẩn.

Có nhiều biện pháp dạy HS tự kiểm soát và điều khiển bản thân. Dưới đây là gợi ý một số biện pháp:

– Đề cao trách nhiệm của HS thông qua các quy tắc thông thường của lớp học:

Các hình thức phổ biến để nâng cao trách nhiệm của HS trong kỉ luật lớp là họp lớp; khuyến khích HS sử dụng ngôn ngữ thể hiện trách nhiệm bản thân như tôi có trách nhiệm..., tôi có nghĩa vụ... tôi có quyền lợi... tôi được thưởng...; Khuyến khích HS phát biểu về ý kiến, quan niệm, niềm tin, sự tin tưởng... của mình về các vấn đề về kỉ luật cũng như các vấn đề khác của lớp; khuyến khích HS viết bài phân tích về bản thân, đặc biệt là về các hành vi của mình.

– Cung cấp cho HS những biện pháp để tự kiểm soát và điều chỉnh bản thân:

Theo dõi các hành vi của mình, ghi chúng lại theo một cách nào đó, so sánh nó với một tiêu chuẩn đã được định trước. Trong thực tế, HS thường ngại thực hiện biện pháp này, vì vậy GV nên có buổi làm việc trước với HS, thậm chí với cả phụ huynh. Cần để HS và cha mẹ hiểu theo dõi, ghi chép hành vi cá nhân không phải để trừng phạt các em mà mục tiêu là giúp các em thành công trong lớp học.

– *Những điều cần lưu ý khi ghi chép và theo dõi để điều chỉnh hành vi của HS:*

+ Ngày tháng và thời điểm xảy ra vụ việc.

+ Bối cảnh xảy ra vụ việc.

+ Những hành động cụ thể của HS.

+ Những gì mà GV hay cha mẹ đã làm.

+ Phản ứng khi đó của HS đối với hành động của cha mẹ hay của thầy cô giáo.

+ Ảnh hưởng của vụ việc đối với nhóm bạn, đối với lớp học.

Điều quan trọng là làm sao để HS, GV hay cha mẹ các em ý thức được thật rõ ràng việc ghi chép và thông báo kết quả ghi chép không phải là để có cớ trừng phạt HS mà là giúp các em có biện pháp tự kiểm soát bản thân được tốt hơn.

Thực hiện việc kiểm soát bản thân theo quy trình: 1) Duy trì việc ghi chép và phần thưởng ngẫu nhiên; 2) Kiểm soát mà không cần ghi chép chính thức; 3) Không còn ghi chép chính thức và phần thưởng; 4) HS tự giác, kiểm soát theo thói quen.

6.5.2. Điều khiển hành vi bản thân dựa theo nhận thức về lớp

Điều khiển hành vi bản thân dựa vào nhận thức là việc cá nhân tự quan sát và theo dõi hành vi của mình, nhưng không phải là thiết lập hành vi theo chuẩn bên ngoài, mà là tự phân tích, xem xét, tự suy nghĩ của bản thân thể hiện dưới dạng đối thoại nội tâm, cân nhắc hệ quả của các hành vi cũng như các phương án thực hiện chúng, từ đó ra quyết định thực hiện hành vi hiệu quả nhất, tích cực nhất.

Để thực hiện được biện pháp này, GV cung cấp cho HS các thủ thuật sau:

– Bước 1: Khi xuất hiện sự giận dữ, bực tức, khó chịu, hãy tập trung chú ý vào nó và ngừng ngay hành động đang làm.

– Bước 2: Hãy tự hỏi, mình có thể phản ứng lại tình huống này theo những cách nào.

– Bước 3: Hãy suy nghĩ về hệ quả của những lựa chọn.

– Bước 4: Lựa chọn hành động có tiềm năng đem lại những hệ quả tích cực nhất cho bản thân và cho người khác.

Biện pháp điều khiển hành vi bản thân dựa theo nhận thức về lớp không chỉ giúp HS thay đổi hành vi mà còn cung cấp cho các em phương pháp nhận thức và giải quyết tình huống, giúp các em hiểu vì sao và làm thế nào các em có thể phản ứng lại trong những tình huống cụ thể.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Tại sao quản lí lớp học là một yếu tố không thể thiếu trong hoạt động dạy học và giáo dục của người GV?
2. Phân tích các đặc trưng tâm lí của tập thể và tác động của tập thể đến việc học tập của HS trên lớp.
3. Đề xuất và phân tích các cam kết có thể có giữa GV và HS trong giờ lên lớp.
4. Tại sao nói dự báo và phòng ngừa các hành vi không mong đợi là một yêu cầu của việc bao quát lớp học của người GV?
5. Nêu và phân tích các yếu tố tạo nên trách nhiệm và thực hiện trách nhiệm của HS trong quản lí lớp học.

Chương 7

CƠ SỞ TÂM LÍ HỌC CỦA GIÁO DỤC NHÂN CÁCH

Trong giáo trình này, các chương 3, 4, 6 đề cập tới các hoạt động dạy học trên lớp học và quản lí lớp học của GV trong giờ lên lớp. Chương này đề cập tới cơ sở tâm lí học của hoạt động giáo dục HS.

Vấn đề cốt lõi của giáo dục HS là giáo dục đạo đức và giá trị sống cho các em. Tuy nhiên, đạo đức, giá trị hay các yếu tố tâm lí khác của cá nhân bao giờ cũng quan hệ hữu cơ với các yếu tố tâm lí khác, tạo thành một hệ thống. Vì vậy, phần đầu của chương dành để cập tới những vấn đề cốt lõi của nhân cách và sự hình thành nhân cách cá nhân: khái niệm nhân cách, các thuộc tính của nhân cách như xu hướng, khí chất, tính cách, năng lực của nhân cách; sự hình thành và phát triển nhân cách; các yếu tố chi phối sự hình thành và phát triển nhân cách cá nhân.

Phần tiếp theo của chương là phần trọng tâm, đề cập tới cơ sở tâm lí của giáo dục đạo đức và hành vi đạo đức của HS. Những vấn đề đặt ra trong phần này là khái niệm về đạo đức và hành vi đạo đức; cấu trúc tâm lí của hành vi đạo đức; một số lí thuyết tâm lí học về phát triển đạo đức của trẻ em và sự hình thành thói quen đạo đức cho HS.

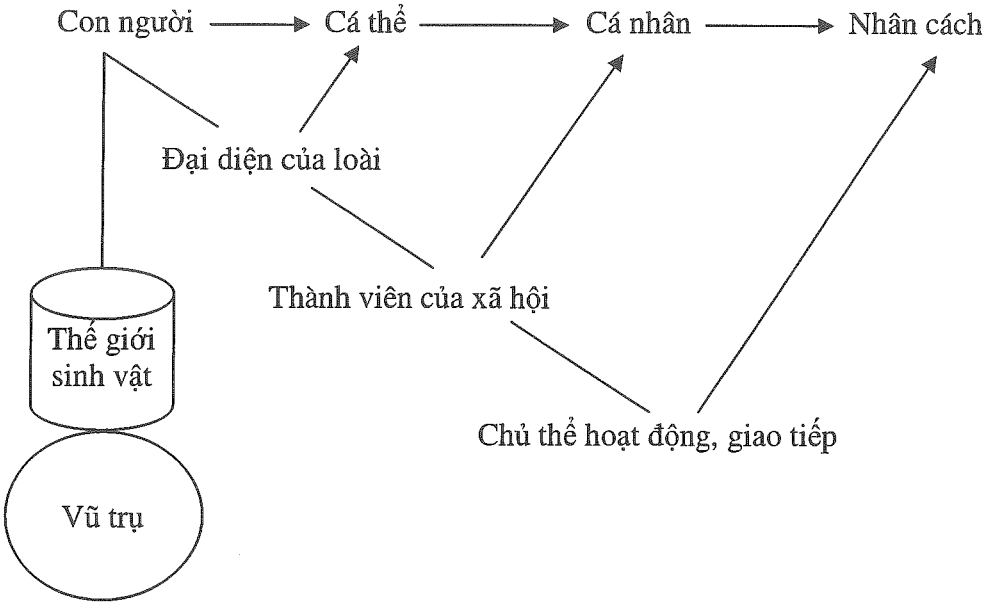
Phần cuối của chương đề cập tới các vấn đề giáo dục thái độ và giá trị của HS là những vấn đề quan trọng trong nhân cách cá nhân, đặc biệt là vấn đề định hướng giá trị sống cho HS.

7.1. Nhân cách và các thuộc tính của nhân cách

Nhân cách là gì? Tại sao con người coi nặng vấn đề nhân cách? Tại sao những người làm công tác có đối tượng trực tiếp là con người nếu không hiểu rõ nhân cách thì không thể làm tốt công tác của mình? Nhân cách được hình thành và phát triển như thế nào? Có những yếu tố nào chi phối đến quá trình hình thành và phát triển nhân cách?... Đó là những vấn đề liên quan đến nhiều ngành khoa học khác nhau, trong đó tâm lí học có vai trò quan trọng trong việc phải làm rõ chúng.

7.1.1. Khái niệm chung về nhân cách

7.1.1.1. Các khái niệm có liên quan



– *Con người:* Từ xưa đến nay có rất nhiều quan điểm về con người. Có bao nhiêu quan điểm triết học thì có bấy nhiêu quan điểm về con người. Theo quan điểm duy vật biện chứng, con người vừa là thực thể tự nhiên (là sản phẩm tiến hoá cao nhất của tự nhiên) vừa là thực thể xã hội (là sản phẩm của sự phát triển xã hội và chịu sự chi phối của quy luật xã hội). Thực thể tự nhiên và thực thể xã hội trong con người có quan hệ biện chứng, thống nhất với nhau. Hay nói cách khác, con người là thực thể sinh vật, xã hội và văn hoá.

Khái niệm con người được dùng để đối sánh với các khái niệm khác của hiện thực khách quan như: con vật, tự nhiên, xã hội, vũ trụ...

– *Cá thể:* Là một chỉnh thể, một đại diện của bất kì giống loài nào. Cá thể người được gọi là cá nhân.

– *Cá nhân:* Là một con người cụ thể, tồn tại trong một cộng đồng, một xã hội nhất định (bao hàm cả mặt sinh lí, tâm lí và xã hội) có ý phân biệt với cá nhân khác, với nhóm, với cộng đồng.

– *Cá tính:* Là những đặc điểm khác biệt giữa các cá nhân (thể trạng, kiểu tính cách, tính tình, năng lực, tình cảm...) nó tạo ra bản sắc riêng có một không hai về tâm lí của cá nhân, không lặp lại ở người khác.

Cá tính con vật mang tính sinh vật, cá tính của con người không chỉ mang đặc điểm bản sắc di truyền mà còn được chi phối bởi cuộc sống riêng. Cá tính là một bộ phận hợp thành của nhân cách.

7.1.1.2. Khái niệm về nhân cách

Khái niệm nhân cách dùng để chỉ các đặc điểm tâm lí – xã hội của một con người cụ thể, nhấn mạnh đến cái chung (tính người) và cái riêng (cá tính) của con người không bao quát rộng như khái niệm con người, cá nhân mà chỉ nhấn mạnh đến cốt cách làm người, vào giá trị xã hội của cá nhân, chỉ gồm mặt tâm lí xã hội trong con người.

Từ những năm 1949 đến nay, có hơn 100 khái niệm khác nhau về nhân cách. Nhưng về cơ bản, chúng ta có thể nói một cách ngắn gọn và đầy đủ khái niệm nhân cách như sau:

Nhân cách là tổ hợp những đặc điểm, những phẩm chất tâm lí của cá nhân, quy định giá trị xã hội và hành vi xã hội của họ (biểu hiện bản sắc và giá trị xã hội của con người.

Nhân cách bao gồm nhiều đặc điểm, nhiều phẩm chất tâm lí nhưng không phải tất cả mà chỉ những đặc điểm, những phẩm chất nào quy định con người như một thành viên của xã hội, nói lên bộ mặt tâm lí – xã hội, giá trị và cốt cách làm người của mỗi một cá nhân mới làm nên nhân cách.

Những đặc điểm, phẩm chất đó không phải là sự cộng lại mà giữa chúng phải có sự tương tác lẫn nhau làm thành một hệ thống cấu trúc nhất định. Chính những đặc điểm, những phẩm chất tâm lí đó tương tác làm thành một hệ thống, một cấu trúc, nên nhân cách của mỗi người vừa mang cái riêng (bản sắc cá nhân) vừa mang cái chung (bản sắc xã hội) làm nên bản chất xã hội – lịch sử của nhân cách.

Nói những đặc điểm, những phẩm chất tâm lí quy định giá trị xã hội và hành vi xã hội là muốn nói những đặc điểm, những phẩm chất tâm lí đó được biểu hiện ra ở việc làm, cách ứng xử, hành vi hành động phổ biến của người ấy được xã hội đánh giá, so sánh với người khác và so sánh với các chuẩn mực quy định trong xã hội.

Nhân cách con người được phân tích trên ba bình diện và do đó cũng được xem xét, đánh giá trên ba cấp độ: 1) Bên trong cá nhân; 2) Biểu hiện ra ở hoạt động lao động và kết quả của nó; 3) Sự hình dung, đánh giá của người khác về cá nhân đó.

Nhân cách là một chỉnh thể, vì thế phải giáo dục đồng thời tất cả các thuộc tính, các phẩm chất tâm lí. Ngay cả khi giáo dục cho con người một phẩm chất

nào đó, ta cũng phải tác động lên tất cả các mặt nhằm giáo dục cho con người có thuộc tính đó. Để hình thành nhân cách cho cá nhân, ngoài việc tổ chức hoạt động và giao tiếp chúng ta còn cần phải xây dựng môi trường và thông qua môi trường để giáo dục họ.

7.1.2. Đặc điểm của nhân cách

7.1.2.1. Tính ổn định của nhân cách

Nhân cách là tổ hợp các thuộc tính tâm lí tương đối ổn định, tiềm tàng trong mỗi cá nhân. Những đặc điểm tâm lí nói lên bộ mặt tâm lí – xã hội của cá nhân, quy định giá trị xã hội và cốt cách làm người của mỗi cá nhân. Vì thế, các đặc điểm nhân cách, các phẩm chất nhân cách tương đối khó hình thành và cũng khó mất đi. Trong thực tế, từng nét nhân cách (cá tính, phẩm chất) có thể bị thay đổi do cuộc sống, nhưng nhìn một cách tổng thể thì chúng vẫn tạo thành một cấu trúc trọn vẹn, tương đối ổn định.

Nhờ tính ổn định của nhân cách mà ta dự kiến trước được hành vi của một nhân cách nào đó, xác lập được nguyên nhân đích thực của những đặc điểm đó, cái gì có thể chờ đợi người đó trong tương lai, dự kiến được việc giáo dục, hình thành nhân cách theo hướng nào, những nét nhân cách nào cần củng cố, phát triển, thay đổi.

Nhân cách có tính ổn định nhưng không phải là bất biến, không thể thay đổi. Đây là cơ sở của quá trình giáo dục lại để điều chỉnh những nét nhân cách không phù hợp.

7.1.2.2. Tính thống nhất của nhân cách

Nhân cách có tính thống nhất vì nhân cách bao gồm nhiều đặc điểm, nhiều phẩm chất (những đặc điểm, phẩm chất quy định con người như một thành viên xã hội, nói lên bộ mặt tâm lí xã hội, giá trị và cốt cách làm người), chúng có sự tương tác lẫn nhau làm thành một cấu trúc nhất định.

Tính thống nhất của nhân cách được thể hiện ở chỗ nhân cách là một chỉnh thể thống nhất giữa phẩm chất và năng lực, giữa đức và tài của con người. Trong nhân cách có sự thống nhất hài hoà giữa ba cấp độ: cá nhân, liên cá nhân và siêu cá nhân.

Vì vậy, chúng ta cần giáo dục con người một cách có hệ thống, liên tục, đồng bộ. Trong hoạt động giáo dục, khi thấy một HS có nét nhân cách nào tiêu cực thì cần phải tác động không chỉ trực tiếp vào nét nhân cách đó mà là vào toàn bộ nhân cách nói chung của con người ấy. Khi đánh giá một nét nhân cách nào đó, ta cần phải xem xét nó trong sự kết hợp, trong mối liên hệ với những nét nhân cách khác của con người đó.

7.1.2.3. Tính tích cực của nhân cách

Nhân cách là chủ thể của hoạt động và giao tiếp, là sản phẩm của xã hội vì thế nhân cách mang tính tích cực. Tính tích cực của nhân cách được biểu hiện trong quá trình thoả mãn các nhu cầu của cá nhân; hay nói cách khác một cá nhân được thừa nhận là một nhân cách khi nào anh ta tích cực hoạt động với những hình thức đa dạng của nó, nhờ vào việc nhận thức, cải tạo, sáng tạo ra thế giới và đồng thời cải tạo cả chính bản thân mình. Giá trị đích thực của nhân cách, chức năng xã hội và cốt cách làm người của cá nhân thể hiện rõ nét ở tính tích cực của nhân cách.

Nhiệm vụ quan trọng của giáo dục là cần khơi dậy tính tích cực hoạt động của cá nhân trên cơ sở nắm bắt được nguồn gốc của tính tích cực là nhu cầu, từ đó cần giáo dục cá nhân có những nhu cầu cao cả và chính đáng.

7.1.2.4. Tính giao lưu của nhân cách

Nhân cách chỉ có thể hình thành phát triển, tồn tại và thể hiện trong hoạt động và trong mối quan hệ giao tiếp với những nhân cách khác. Nhu cầu giao tiếp là một nhu cầu bẩm sinh của con người, con người sinh ra và lớn lên luôn có nhu cầu quan hệ và giao tiếp với người khác, với xã hội. Thông qua giao tiếp, con người gia nhập vào các quan hệ xã hội, lĩnh hội các chuẩn mực đạo đức và hệ thống giá trị xã hội. Đồng thời cũng qua giao tiếp mà con người được đánh giá, được nhìn nhận theo quan hệ xã hội. Qua giao tiếp, con người đóng góp các giá trị phẩm chất nhân cách của mình cho người khác, cho xã hội.

Đặc điểm này là cơ sở của nguyên tắc giáo dục trong tập thể và bằng tập thể. Trong hoạt động giáo dục, cần tổ chức các loại hình hoạt động và giao lưu cho cá nhân tham gia, tạo điều kiện để có sự tác động qua lại trong mối quan hệ liên nhân cách của các em.

7.1.3. Cấu trúc tâm lí của nhân cách

Theo nghĩa chung nhất, cấu trúc của bất kì một sự vật, hiện tượng nào cũng đều có một cấu tạo nhất định, được đặc trưng bởi một sự tổ chức nhất định. Vì vậy, đời sống tâm lí con người cũng có một cấu tạo xác định.

Về cấu trúc tâm lí của nhân cách có rất nhiều quan điểm khác nhau. Có thể nêu ra có một số quan niệm về cấu trúc của nhân cách nhiều người chấp nhận, cụ thể như sau:

– *Quan niệm coi nhân cách có cấu trúc bao gồm:*

+ Các quá trình tâm lí.

+ Các trạng thái tâm lí.

+ Các thuộc tính tâm lí.

– *Quan niệm coi nhân cách bao gồm ba lĩnh vực cơ bản là:*

+ Nhận thức (bao gồm: tri thức và năng lực trí tuệ).

+ Tình cảm (bao gồm: rung cảm và thái độ).

+ Ý chí (bao gồm: phẩm chất ý chí, kĩ năng, kĩ xảo, thói quen).

– *Quan niệm coi nhân cách bao gồm bốn tiểu cấu trúc:*

+ Cấu trúc có nguồn gốc sinh học (khí chất, giới tính, lứa tuổi, các đặc điểm bệnh lí...).

+ Cấu trúc về đặc điểm của các quá trình tâm lí (bao gồm: cảm giác, tri giác, tư duy...).

+ Cấu trúc về vốn kinh nghiệm (tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, thói quen).

+ Cấu trúc xu hướng nhân cách (nhu cầu, hứng thú, lí tưởng, thế giới quan, tâm thế...).

– *Quan niệm cấu trúc bốn khối:*

+ Xu hướng của nhân cách.

+ Phong cách hành vi của nhân cách.

+ Những khả năng của nhân cách.

+ Hệ thống điều khiển, tự điều chỉnh hành vi.

– *Quan niệm nhân cách có nhiều tầng:*

+ Tầng "nổi", sáng rõ (bao gồm ý thức, tự ý thức và ý thức nhóm).

+ Tầng "sâu", tối tăm (bao gồm tiềm thức và vô thức).

– *Quan niệm cấu trúc nhân cách bao gồm bốn thuộc tính phức hợp:*

+ Xu hướng.

+ Tính cách.

+ Khí chất.

+ Năng lực.

– Người Việt Nam chúng ta thường coi cấu trúc của nhân cách được sắp xếp thành hai mặt thống nhất với nhau là *đức* và *tài,* hay *phẩm chất* và *năng lực.*

Như vậy, nhân cách có một cấu trúc khá phức tạp, bao gồm những thành tố có mối quan hệ qua lại, chế ước lẫn nhau tạo nên một bộ mặt tương đối ổn định nhưng cũng rất cơ động. Nhờ có cấu trúc như vậy mà cá nhân làm chủ được bản thân, thể hiện tính mềm dẻo, linh hoạt cao với tư cách là chủ thể đầy sáng tạo.

Có thể đánh giá nhân cách trên hai mặt: đức và tài. Trong cuộc sống, nhân cách đảm bảo sự thành công thì tuỳ mức độ hoàn thành mà xác định tài năng, còn trong quan hệ với người khác, với công việc tương quan được xác định sẽ nói lên

cái đức của người đó. Người làm công tác giáo dục cần phải hiểu rõ vấn đề nhân cách, vì thực chất của quá trình giáo dục là xây dựng, phát triển và cải tạo nhân cách. Nếu không hiểu rõ thì khó có thể làm tốt công việc của mình.

7.1.4. Các thuộc tính cơ bản của nhân cách

7.1.4.1. Xu hướng

a) Khái niệm

Xu hướng là một thuộc tính tâm lí điển hình của cá nhân, bao hàm trong nó một hệ thống động lực quy định tính tích cực hoạt động của cá nhân và quy định sự lựa chọn các thái độ của nó.

b) Biểu hiện

Xu hướng được biểu hiện cụ thể qua một số yếu tố tâm lí sau:

– Nhu cầu:

Nhu cầu là sự đòi hỏi tất yếu mà con người thấy cần được thoả mãn để tồn tại và phát triển.

Đặc điểm: Nhu cầu bao giờ cũng có đối tượng; nội dung của nhu cầu do những điều kiện và phương thức thoả mãn nó quy định; nhu cầu có tính chất chu kì; nhu cầu của con người mang bản chất xã hội.

Các loại nhu cầu bao gồm: Nhu cầu vật chất (gắn liền với sự tồn tại của cơ thể: ăn, ở, mặc...); nhu cầu tinh thần (nhu cầu nhận thức, thẩm mĩ, lao động, giao tiếp, hoạt động xã hội).

– Hứng thú:

Hứng thú là thái độ đặc biệt của cá nhân đối với đối tượng nào đó, vừa có ý nghĩa đối với cuộc sống, vừa có khả năng mang lại khoái cảm cho cá nhân trong quá trình hoạt động.

Hứng thú được biểu hiện ở sự tập trung cao độ, ở sự say mê hấp dẫn của nội dung lao động, ở bề rộng và chiều sâu của hứng thú. Hứng thú làm nảy sinh khát vọng hành động, làm tăng hiệu quả của hoạt động nhận thức, tăng sức làm việc.

– Lí tưởng:

Lí tưởng là một mục tiêu cao đẹp, một hình ảnh mẫu mực tương đối hoàn chỉnh, có sức lôi cuốn con người vươn tới nó.

Lí tưởng vừa có tính hiện thực vừa có tính lãng mạn. Có tính hiện thực vì những hình ảnh lí tưởng bao giờ cũng được xây dựng từ chất liệu có trong hiện thực, nó có sức mạnh thúc đẩy con người hoạt động để đạt mục đích hiện thực. Đồng thời, lí tưởng có tính lãng mạn, vì mục tiêu của lí tưởng bao giờ cũng là cái

gì đó có thể đạt được trong tương lai; trong một chừng mực nào đó, nó đi trước cuộc sống và phản ánh xu thế phát triển của con người, lí tưởng còn mang tính chất xã hội lịch sử.

Lí tưởng là biểu hiện tập trung nhất của xu hướng nhân cách, nó có chức năng xác định mục tiêu, chiều hướng phát triển của cá nhân, là động lực thúc đẩy, điều khiển toàn bộ hoạt động của con người, trực tiếp chi phối sự hình thành và phát triển cá nhân.

– *Thế giới quan:*

Là hệ thống các quan điểm về tự nhiên, xã hội và bản thân, xác định phương châm hành động của con người. Thế giới quan khoa học là thế giới quan duy vật biện chứng mang tính khoa học, nhất quán cao.

– *Niềm tin:*

Niềm tin là một phẩm chất của thế giới quan, là cái kết tinh các quan điểm, tri thức, rung cảm, ý chí được con người thể nghiệm, trở thành chân lí bền vững trong mỗi cá nhân. Niềm tin tạo cho con người nghị lực, ý chí để hành động phù hợp với quan điểm đã chấp nhận.

7.1.4.2. Tính cách

a) Khái niệm

Tính cách là thuộc tính tâm lí phức hợp của cá nhân bao gồm một hệ thống thái độ của nó với hiện thực, thể hiện trong hệ thống hành vi cử chỉ, cách nói năng tương ứng.

Tính cách mang tính ổn định và bền vững, tính thống nhất và đồng thời cũng thể hiện tính độc đáo, riêng biệt điển hình cho mỗi cá nhân. Vì thế, tính cách của cá nhân là sự thống nhất giữa cái chung và cái riêng, điển hình và cái cá biệt. Tính cách của cá nhân chịu sự chế ước của xã hội.

b) Cấu trúc của tính cách

Tính cách có cấu trúc rất phức tạp bao gồm: hệ thống thái độ và hệ thống hành vi, cử chỉ, cách nói năng tương ứng.

Hệ thống tính cách bao gồm bốn mặt sau:

– Thái độ đối với tập thể và xã hội: thể hiện qua nhiều nét tính cách như lòng yêu nước, tinh thần hợp tác cộng đồng...

– Thái độ đối với lao động: như yêu lao động, cần cù, sáng tạo...

– Thái độ đối với mọi người: như yêu thương mọi người, đoàn kết, tương trợ, cởi mở...

– Thái độ đối với bản thân: như tính khiêm tốn, lòng tự trọng, tinh thần tự phê bình...

Hệ thống hành vi, cử chỉ, cách nói năng của cá nhân là sự thể hiện ra bên ngoài của hệ thống thái độ nói trên, chịu sự chi phối của hệ thống thái độ.

Cả hai hệ thống trên đều có quan hệ chặt chẽ với các thuộc tính khác của cá nhân như: xu hướng, tình cảm, ý chí, khí chất, kĩ xảo, thói quen, và vốn kinh nghiệm của cá nhân.

7.1.4.3. Khí chất

a) Khái niệm

Khí chất là thuộc tính tâm lí phức hợp của cá nhân, biểu hiện cường độ, tốc độ, nhịp độ của các hoạt động tâm lí, thể hiện sắc thái hành vi, cử chỉ, cách nói năng của cá nhân.

b) Các kiểu khí chất

Ngay từ thời cổ đại, Hypocrat (460 – 356 TCN), danh y Hy Lạp đã cho rằng, trong cơ thể người có bốn kiểu khí chất sau:

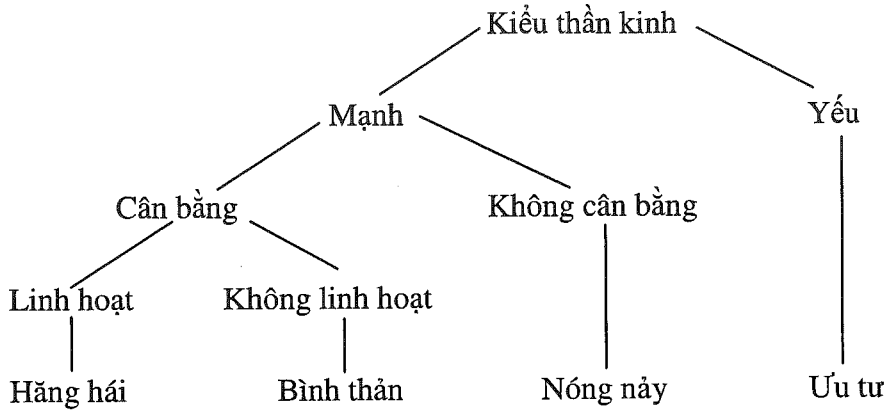
– Hăng hái – máu (nóng).

– Bình thản – nước nhờn (lạnh lẽo).

– Nóng nảy – mật vàng (khô ráo).

– Ưu tư – mật đen (dạ dày).

Nhà sinh lí học I.P. Pavlov đã khám phá ra hai quá trình thần kinh cơ bản là hưng phấn và ức chế. Ba thuộc tính cơ bản của nó là: cường độ, tính cân bằng và tính linh hoạt. Sự kết hợp theo các cách khác nhau giữa ba thuộc tính này tạo ra bốn kiểu thần kinh chung cho người và động vật. Đó cũng là cơ sở cho 4 loại khí chất.



Mỗi kiểu khí chất trên đều có những ưu, nhược điểm nhất định. Trên thực tế, ở con người, có những loại khí chất trung gian bao gồm nhiều đặc tính của bốn kiểu khí chất trên. Khí chất của cá nhân có cơ sở sinh lí thần kinh nhưng khí chất mang bản chất xã hội, chịu sự chi phối của các đặc điểm xã hội, biến đổi do rèn luyện và giáo dục.

– Mối quan hệ giữa khí chất và tính cách:

Khí chất quy định hình thức biểu hiện của tính cách, là mặt cơ động của tính cách, có ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển tính cách. Việc hình thành một nét tính cách nào đó tuỳ thuộc vào kiểu khí chất. Nhưng khí chất không quy định con đường hình thành và phát triển của các đặc điểm, đặc trưng của tính cách.

Ngược lại, tính cách đã được hình thành cũng ảnh hưởng đến khí chất, nó điều chỉnh sự biểu hiện của khí chất. Tính cách nói lên tính chất của nhân cách, nhưng chủ yếu là mặt nội dung xã hội của nhân cách. Khí chất nói lên tính chất của nhân cách nhưng chủ yếu là mặt hình thức biểu hiện của nhân cách (như nhanh, mạnh, bền hay không bền).

7.1.4.4. Năng lực

Mục đích của giáo dục nước ta là phát triển toàn diện nhân cách cho HS, trong đó năng lực là một thành phần hết sức quan trọng. Trong cấu trúc nhân cách của con người, năng lực chiếm một vai trò to lớn và có ý nghĩa đặc biệt. Sinh thời, Bác Hồ từng nói: "Người có tài mà không có đức vô dụng, có đức mà không có tài thì làm việc gì cũng khó.". Hay cố Tổng Bí thư Lê Duẩn cũng đã khẳng định: năng suất lao động là thước đo phẩm giá của mỗi con người.

Nếu xu hướng nhân cách nói lên ước vọng của mỗi cá nhân, thì năng lực là điều kiện để thực hiện nó. Muốn đạt được ước vọng của mình con người phải có năng lực. Nghiên cứu về năng lực vừa có ý nghĩa lí luận vừa có ý nghĩa thực tiễn. Bởi vì năng lực của con người là điều kiện để cá nhân và xã hội phát triển.

Để góp phần phát triển năng lực cho thế hệ trẻ, người GV cần phải hiểu được năng lực là gì? Các thành phần của năng lực, việc hình thành và phát triển năng lực phụ thuộc vào những yếu tố nào?... Sau đây, chúng ta sẽ xem xét và làm sáng tỏ các vấn đề trên.

a) Khái niệm

Năng lực là một vấn đề phức tạp trong tâm lí học. Năng lực vừa là một vấn đề của Tâm lí học đại cương và đồng thời cũng là một vấn đề của tâm lí học sư phạm. Ở góc độ Tâm lí học đại cương, năng lực được xem là thuộc tính tâm lí cá nhân:

Năng lực là tổ hợp những thuộc tính độc đáo của cá nhân, phù hợp với những yêu cầu của một hoạt động nhất định, đảm bảo cho hoạt động đó có kết quả cao.

Tâm lí học sư phạm xem năng lực là nhiệm vụ cơ bản của công tác giáo dục hình thành nhân cách cho HS.

Dù hiểu thế nào là năng lực thì các nhà tâm lí học đều thống nhất cho rằng:

– Năng lực là cái do con người tự tạo, chủ yếu do con người học tập, rèn luyện mà có.

– Năng lực được hình thành và phát triển trên cơ sở những tiền đề vật chất và những yêu cầu, đòi hỏi, nhu cầu của xã hội, của một hoạt động nào đó và những điều kiện thoả mãn cho nhu cầu đó.

– Năng lực về một hoạt động nào đó là khả năng trở thành hiện thực, bao giờ cũng thể hiện ở kết quả cao trong hoạt động.

b) Các mức độ

Người ta thường chia năng lực thành ba mức độ khác nhau:

– Năng lực: Là mức độ nhất định của khả năng con người, biểu thị khả năng hoàn thành có kết quả một hoạt động nào đó.

– Tài năng: Là mức độ năng lực cao hơn, biểu thị sự hoàn thành một cách sáng tạo một hoạt động nào đó.

– Thiên tài: Là mức độ cao nhất của năng lực, biểu thị ở mức kiệt xuất, hoàn chỉnh nhất của những vĩ nhân trong lịch sử nhân loại.

c) Phân loại năng lực

Năng lực có thể chia thành hai loại: năng lực chung và năng lực chuyên môn (riêng biệt, chuyên biệt).

– Năng lực chung là năng lực cần thiết cho nhiều hoạt động khác nhau, chẳng hạn những thuộc tính về thể lực, trí tuệ (quan sát, trí nhớ, tư duy, ngôn ngữ...).

– Năng lực chuyên môn là sự thể hiện độc đáo các phẩm chất riêng biệt, có tính chuyên môn, nhằm đáp ứng yêu cầu của một lĩnh vực hoạt động chuyên biệt với kết quả cao, chẳng hạn năng lực toán học, năng lực thơ, văn, hội hoạ, âm nhạc...

d) Mối quan hệ giữa năng lực với tư chất, thiên hướng, năng lực với tri thức kĩ năng, kĩ xảo

– Năng lực và tư chất:

Tư chất là những đặc điểm riêng của cá nhân về giải phẫu sinh lí bẩm sinh của bộ não, của hệ thần kinh, của cơ quan phân tích, tạo nên sự khác biệt giữa con người

với nhau. Ngoài những yếu tố bẩm sinh di truyền, trong tư chất còn chứa đựng những yếu tố tự tạo trong cuộc sống cá thể.

Tư chất là một trong những điều kiện hình thành năng lực, nhưng tư chất không quy định trước sự phát triển của các năng lực. Trên cơ sở của tư chất, có thể hình thành những năng lực rất khác nhau trong hoạt động những tiền đề bẩm sinh được phát triển nhanh chóng, những yếu tố chưa hoàn thiện sẽ tiếp tục hoàn thiện thêm và những cơ chế bù trừ được hình thành để bù đắp cho những khuyết nhược của cơ thể.

– Năng lực và thiên hướng:

Thiên hướng là khuynh hướng của cá nhân đối với một loại hoạt động nào đó. Thiên hướng về một loại hoạt động nào đó và năng lực đối với hoạt động ấy thường ăn khớp với nhau và cùng phát triển với nhau. Thiên hướng mãnh liệt của con người đối với một loại hoạt động nào đó có thể coi là dấu hiệu của những năng lực đang hình thành.

– Năng lực và tri thức, kĩ năng, kĩ xảo:

Tri thức, kĩ năng, kĩ xảo trong một lĩnh vực hoạt động nào đó là điều kiện cần thiết để có năng lực trong lĩnh vực ấy. Ngược lại, năng lực góp phần làm cho tiếp thu tri thức, hình thành kĩ năng, kĩ xảo nhanh chóng hơn, tốt hơn. Như vậy, giữa năng lực và kĩ năng, kĩ xảo có sự thống nhất, quan hệ mật thiết nhưng không đồng nhất. Một người có năng lực trong một lĩnh vực nào đó có nghĩa là đã có tri thức, kĩ năng, kĩ xảo nhất định ở lĩnh vực này nhưng khi đã có tri thức, kĩ năng, kĩ xảo thuộc một lĩnh vực nào đó không hẳn sẽ có năng lực về lĩnh vực đó. Trong hoạt động giáo dục, cần phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu cho HS để biến chúng thành năng lực.

Năng lực của mỗi người dựa trên cơ sở tư chất. Tuy nhiên, điều chủ yếu là năng lực hình thành, phát triển và thể hiện trong hoạt động tích cực của con người dưới sự tác động của rèn luyện, dạy học và giáo dục. Việc hình thành và phát triển các phẩm chất nhân cách là phương tiện có hiệu quả nhất để phát triển năng lực.

7.2. Sự hình thành và phát triển nhân cách

7.2.1. Các yếu tố chi phối sự hình thành và phát triển nhân cách

Nhân cách không có sẵn bằng cách bộc lộ dần các bản năng nguyên thuỷ của nó, mà nhân cách là các cấu tạo tâm lí mới được hình thành và phát triển trong quá trình sống, giao tiếp, vui chơi, lao động... Nhà tâm lí học nổi tiếng người Nga A.N. Leonchev cũng đã chỉ ra rằng: nhân cách cụ thể là nhân cách của con người sinh thành và phát triển theo con đường từ bên ngoài chuyển vào nội tâm, từ các quan hệ với thế giới đồ vật, nền văn hoá xã hội do các thế hệ trước tạo ra,

các quan hệ xã hội mà nó gắn bó. Có thể kể đến các yếu tố chi phối sự hình thành và phát triển nhân cách sau:

7.2.1.1. Yếu tố sinh thể

– Khái niệm: Yếu tố sinh thể là yếu tố bẩm sinh di truyền (Bẩm sinh: là những nét sinh học mà khi đứa trẻ sinh ra đã có; Di truyền: là sự tái tạo ở trẻ những thuộc tính sinh học giống với thế hệ trước).

– Vai trò: Có nhiều quan điểm khác nhau trong việc đánh giá vai trò yếu tố sinh thể đối với sự hình thành và phát triển nhân cách của trẻ. Có quan điểm phủ nhận hoàn toàn; có quan niệm tuyệt đối hoá, coi sự phát triển nhân cách là do những tiềm năng sinh vật gây ra và con người có tiềm năng đó ngay từ khi mới ra đời. Quan niệm duy vật biện chứng coi yếu tố sinh thể giữ vai trò tiền đề trong sự phát triển nhân cách.

7.2.1.2. Yếu tố môi trường xã hội

– Khái niệm: Môi trường xã hội là hệ thống phức tạp của hoàn cảnh xã hội xung quanh đứa trẻ, cần thiết cho sự tồn tại và phát triển của đứa trẻ.

– Vai trò: có nhiều quan niệm khác nhau trong việc đánh giá vai trò của yếu tố môi trường xã hội đối với sự hình thành và phát triển nhân cách của trẻ. Có quan niệm phủ nhận hoàn toàn; có quan niệm tuyệt đối hoá. Tuy nhiên, theo quan niệm của chủ nghĩa duy vật biện chứng thì yếu tố môi trường xã hội có vai trò góp phần tạo nên động cơ, mục đích, cung cấp điều kiện, phương tiện cho hoạt động và giao tiếp, qua đó tác động vào sự phát triển nhân cách.

– Có thể chia môi trường thành các loại môi trường xã hội như sau:

+ Môi trường xã hội lớn: như tổ chức nhà nước, chế độ chính trị, kinh tế, quan hệ sản xuất, quan hệ xã hội ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển nhân cách thông qua việc quy định địa vị giai cấp, địa vị xã hội của người đó.

+ Môi trường xã hội nhỏ: là một bộ phận của môi trường lớn bao quanh đứa trẻ (gia đình, bạn bè, hàng xóm...), ảnh hưởng mạnh mẽ, trực tiếp đến đứa trẻ. Môi trường lớn ảnh hưởng đến đứa trẻ thông qua môi trường nhỏ (nhóm, tập thể...). Môi trường nhỏ mang tính độc lập tương đối và chịu sự biến đổi dễ dàng, nhanh chóng hơn. Sự phát triển nhân cách chỉ có thể được thể hiện trong một môi trường nhất định.

Khi những điều kiện xã hội biến đổi thì bộ mặt tinh thần của con người cũng thay đổi. Song tính chất và mức độ ảnh hưởng của môi trường đối với sự phát triển nhân cách tuỳ thuộc vào: Lập trường, quan điểm, thái độ của cá nhân đối với các ảnh hưởng đó; xu hướng và năng lực của cá nhân tham gia cải tạo môi trường; tính tích cực hay tiêu cực, mạnh hay yếu của cá nhân.

Nói cách khác, môi trường ảnh hưởng tới nhân cách thông qua nội dung, tính chất của môi trường và sự tích cực của cá nhân cải tạo môi trường (hoàn cảnh tạo ra con người trong chừng mực con người sáng tạo ra hoàn cảnh).

7.2.1.3. Yếu tố giáo dục và tự giáo dục

– Khái niệm: Giáo dục là một hiện tượng đặc trưng của xã hội, nhằm hình thành và phát triển nhân cách của con người theo những yêu cầu của xã hội trong những giai đoạn lịch sử nhất định. Giáo dục trước hết là sự tác động của những nhân cách này đến những nhân cách khác, tác động của nhà giáo dục đến người được giáo dục cũng như tác động của những người được giáo dục với nhau.

– Vai trò: Có quan niệm phủ nhận hoàn vai trò của giáo dục đối với sự hình thành và phát triển nhân cách của trẻ. Ngược lại, có quan niệm tuyệt đối hoá vai trò của giáo dục, coi giáo dục là vạn năng và đứa trẻ như tờ giấy trắng, sự hình thành và phát triển nhân cách của chúng hoàn toàn phụ thuộc vào sự giáo dục. Quan niệm của duy vật biện chứng khẳng định: Giáo dục giữ *vai trò chủ đạo* đối với sự hình thành và phát triển nhân cách.

Giáo dục không chỉ vạch ra chiều hướng cho sự hình thành và phát triển nhân cách mà còn tổ chức, dẫn dắt sự hình thành và phát triển nhân cách của HS theo chiều hướng đó. Điều nầy được thể hiện thông qua mục tiêu đào tạo của nhà trường và các cơ quan giáo dục khác.

Giáo dục mang lại những sự tiến bộ cho cá nhân mà không một yếu tố nào có thể mang lại được. Giáo dục có thể khắc phục những khiếm khuyết của bẩm sinh di truyền và góp phần cải tạo hoàn cảnh; biểu hiện ở việc giáo dục có thể phát huy tối đa các mặt mạnh của yếu tố thể chất (bẩm sinh di truyền), đồng thời bù đắp những thiếu hụt, hạn chế như người bị khuyết tật, bị bệnh hoặc có hoàn cảnh không thuận lợi.

Giáo dục không chỉ thích ứng mà còn đi trước và kéo theo sự phát triển. Thực tiễn đã chứng minh: Sự phát triển tâm lí trẻ chỉ có thể diễn ra một cách tốt đẹp trong những điều kiện của việc định hướng và giáo dục. Điều đó chứng tỏ tầm quan trọng của giáo dục.

Tuy nhiên, giáo dục chỉ vạch ra đường hướng và thúc đẩy sự hình thành, phát triển nhân cách theo hướng đó. Do vậy, để giáo dục giữ vai trò chủ đạo cần có sự kết hợp chặt chẽ giữa giáo dục và tự giáo dục (là quá trình tự kiềm chế, biết hướng nhu cầu, hứng thú của mình cho phù hợp với những chuẩn mực đạo đức...). Giáo dục chỉ có thể đảm bảo cho sự phát triển nhân cách nếu có được chỗ dựa là tư chất vốn có của con người và cũng không nên tuyệt đối hoá vai trò của giáo dục.

7.2.1.4. Hoạt động, giao tiếp

– Khái niệm: Hoạt động là phương thức tồn tại của con người, là nhân tố *quyết định trực tiếp* sự hình thành và phát triển nhân cách. Hoạt động của con người là hoạt động có mục đích, mang tính xã hội, mang tính cộng đồng, được thực hiện bằng những thao tác nhất định với những công cụ nhất định.

– Vai trò: Hoạt động là nhân tố trực tiếp quyết định sự hình thành và phát triển nhân cách thông qua hai quá trình đối tượng hoá và chủ thể hoá. Thông qua hoạt động, con người lĩnh hội được kinh nghiệm xã hội lịch sử để hình thành nhân cách. Mặt khác, cũng thông qua hoạt động con người xuất tâm "lực lượng bản chất" vào xã hội "tạo nên sự đại diện nhân cách của mình" ở người khác, trong xã hội.

Tuy nhiên, không phải bất cứ hoạt động nào cũng có vai trò tích cực trong việc hình thành nhân cách cho HS mà hoạt động phải được tổ chức khoa học, phải dựa trên những kinh nghiệm, những tiền đề nhất định và phải được thúc đẩy bởi những hoạt động cao đẹp. Trong công tác giáo dục, cần chú ý thay đổi làm phong phú nội dung, hình thức, cách thức tổ chức hoạt động sao cho lôi cuốn thực sự cá nhân tham gia tích cực, tự giác vào hoạt động đó. Hoạt động của con người luôn mang tính xã hội, tính cộng đồng; nghĩa là hoạt động luôn đi với giao tiếp. Do đó, đương nhiên giao tiếp cũng là một nhân tố cơ bản trong sự hình thành và phát triển nhân cách.

– Giao tiếp là điều kiện tồn tại của cá nhân và xã hội loài người. Giao tiếp có một vai trò cơ bản trong việc hình thành và phát triển nhân cách, nhờ giao tiếp con người gia nhập vào các quan hệ xã hội, lĩnh hội nền văn hoá, chuẩn mực xã hội. Trong giao tiếp, con người không chỉ nhận thức được người khác, nhận thức được xã hội mà còn nhận thức được chính bản thân mình và hình thành năng lực tự ý thức.

7.2.2. Sự hoàn thiện nhân cách

Cá nhân hoạt động và giao tiếp trong các mối quan hệ xã hội, dưới tác động chủ đạo của giáo dục sẽ đưa tới hình thành một cấu trúc nhân cách tương đối ổn định và đạt tới một trình độ phát triển nhất định. Trong cuộc sống nhân cách tiếp tục biến đổi và hoàn thiện dần dần thông qua việc cá nhân tự ý thức, tự rèn luyện, tự giáo dục, tự hoàn thiện nhân cách của mình ở trình độ phát triển cao hơn, đáp ứng được những yêu cầu ngày càng cao của cuộc sống, của xã hội. Mặt khác, trong cuộc sống, ở những thời điểm nhất định, trong những hoàn cảnh cụ thể, ở những bước ngoặt cuộc đời, hoặc có sự mâu thuẫn gay gắt giữa cá nhân và xã hội. Cá nhân có thể có những chệch hướng trong sự biến đổi những nét nhân cách so với chuẩn mực chung, thang giá trị chung của xã hội, có thể đưa đến sự phân li,

suy thoái nhân cách, đòi hỏi cá nhân phải tự điều khiển, tự điều chỉnh, tự rèn luyện theo những chuẩn mực chân chính, phù hợp với những quy luật khách quan của xã hội để tự điều khiển, tự điều chỉnh bản thân mình. Vì thế, vai trò của tự giáo dục, tự rèn luyện có ý nghĩa đặc biệt trong việc hoàn thiện nhân cách.

7.3. Đạo đức và hành vi đạo đức

7.3.1. Đạo đức

7.3.1.1. Khái niệm

Vấn đề đạo đức đã được bàn đến từ rất sớm, ngay từ khi con người bắt đầu nhận thấy sự khác biệt giữa con người và con vật, giữa xã hội loài người và bầy đàn động vật. Do vậy, đạo đức trở thành một phạm trù quan trọng bậc nhất trong đời sống xã hội. Hệ quả là có nhiều cách tiếp cận khác nhau về khái niệm này.

Với chức năng giải thích sự tồn tại của tự nhiên, xã hội và tư duy con người một cách khái quát nhất, triết học ngay từ thời kì cổ đại đã bàn đến khái niệm đạo đức. Theo tiếp cận này, đạo đức là một hình thái ý thức xã hội, phản ánh các quan điểm, tư tưởng xã hội về thiện, ác, hạnh phúc, nghĩa vụ, công bằng, lương tâm... Nằm ở thượng tầng kiến trúc, hình thái ý thức đạo đức xuất hiện rất sớm, cùng với sự xuất hiện của xã hội loài người. Đạo đức chịu sự quy định của tồn tại xã hội và của các hình thái ý thức xã hội khác. Đồng thời, nó có tính độc lập tương đối và có sự tác động trở lại với tồn tại xã hội và các hình thái ý thức xã hội khác. Như vậy, theo quan điểm triết học, đạo đức được hiểu là một hiện tượng xã hội nảy sinh trong những điều kiện lịch sử cụ thể của phương thức sản xuất xã hội. Với cách tiếp cận này, đạo đức được xem xét trong sự thống nhất chặt chẽ với tồn tại xã hội và các hiện tượng xã hội khác, như pháp quyền, tôn giáo, chính trị, nghệ thuật...

Khi môn Đạo đức học – môn học coi đạo đức là đối tượng nghiên cứu chính của mình ra đời, thì ý thức đạo đức được hiểu là toàn bộ những quan niệm về thiện – ác, hạnh phúc, nghĩa vụ, công bằng, lương tâm cùng những nguyên tắc nhằm điều chỉnh, đánh giá hành vi của con người trong các mối quan hệ đối xử với nhau và đối với xã hội.

Tâm lí học quan tâm chủ yếu đến vai trò, cơ chế điều chỉnh của đạo đức đối với các lựa chọn hành vi, hoạt động của cá nhân và vị trí của nó trong tâm lí, nhân cách của cá nhân. Trong xã hội, bao giờ một cá nhân cũng có quan hệ với những cá nhân khác, với xã hội, vì con người là một thực thể xã hội, con người bao giờ cũng sống trong một cộng đồng nhất định và mọi hoạt động sống của con người luôn luôn có quan hệ hai chiều với người khác và xã hội. Trong các mối quan hệ đó, để có thể cùng tồn tại các cá nhân phải đặt ra các quy định để điều chỉnh

lẫn nhau và điều chỉnh bản thân nhờ có tính tự giác và tính xã hội. Chính những yêu cầu này, trong mối quan hệ của cá nhân với người khác và với xã hội được gọi là những chuẩn mực đạo đức. *Chuẩn mực đạo đức là những yêu cầu do con người đặt ra cho chính mình trong quan hệ với người khác và với xã hội.* Với tiếp cận đó, đạo đức có thể được hiểu là:

Hệ thống những chuẩn mực đạo đức do con người tự giác đặt ra và tự giác chấp hành trong quá trình quan hệ với cá nhân khác và với xã hội.

7.3.1.2. Đặc điểm của đạo đức

– *Tính lịch sử:* Cùng với sự phát triển của xã hội loài người, các chuẩn mực đạo đức ngày càng trở lên đầy đủ hơn, có sức mạnh điều chỉnh hơn. Mỗi thời kì xã hội, có thể có các chuẩn mực này hay chuẩn mực khác được đề cao. Những chuẩn mực đạo đức được thay đổi tuỳ theo những hình thái kinh tế – xã hội và chế độ chính trị xã hội khác nhau. Cách hiểu này nhấn mạnh đến tính lịch sử rõ nét của đạo đức. Tuy nhiên, có những hình thái kinh tế – xã hội và chế độ chính trị – xã hội khác nhau nhưng lại có những chuẩn mực đạo đức giống nhau. Đó là các chuẩn mực đạo đức mang tính vĩnh cửu như lòng nhân ái, vị tha, chung thuỷ, tính nhân bản, tính đồng loại...

– *Tính tự giác:* Một đặc điểm rất quan trọng giúp nhận biết được dấu hiệu của đạo đức với các yếu tố điều chỉnh hành vi khác (luật pháp, bản năng, sự đe doạ..) là ở tính tự nguyện và tính ý thức của nó. Như đã nhấn mạnh ở trên, Tâm lí học tập trung vào việc nghiên cứu các cơ chế điều chỉnh hoạt động của con người, nên vai trò của đạo đức ở đây cần được phân biệt với pháp luật – cũng là một yếu tố có thể điều chỉnh hành vi của con người. Sự khác biệt là ở chỗ: Pháp quyền điều chỉnh các quan hệ xã hội bằng sức mạnh cưỡng bức của nhà nước – chế tài. Việc vi phạm các quy phạm pháp luật sẽ dẫn tới sự trừng phạt từ bên ngoài, từ cơ quan chấp pháp. Trong khi đó, đạo đức điều chỉnh hành vi của cá nhân bằng sự tự ý thức, tự điều chỉnh và sự phán xét bởi chính "lương tâm" của cá nhân. Đạo đức điều chỉnh các quan hệ xã hội, bằng sức mạnh của dư luận xã hội, của tập quán và của giáo dục, phạm vi ảnh hưởng của đạo đức rộng hơn pháp quyền.

– *Tính tự chủ:* Sự tự ý thức về các chuẩn mực đạo đức, về lương tâm, danh dự và lòng tự trọng là đặc điểm nổi bật của ý thức đạo đức. Tính tự chủ phản ánh khả năng của mỗi người trong việc thực hiện các chuẩn mực đạo đức mà không có sự giám sát thường xuyên của xã hội, đó là sức mạnh hữu hiệu đặc biệt của đạo đức: "lương tâm là người lãnh đạo cuộc sống đáng tin cậy". Các chuẩn mực đạo đức có sức thúc đẩy không giống nhau ở các cá nhân khác nhau. Với cá nhân này, chuẩn mực đạo đức là bất biến không thể vi phạm, với cá nhân khác lại có thể linh hoạt

ở mức độ nhất định. Đặc biệt cần chú ý khi tâm lí học nhấn mạnh tính tự nguyện tuân thủ các chuẩn mực đạo đức của cá nhân. Bởi lẽ, cá nhân chỉ có thể tự nguyện tuân thủ khi các chuẩn mực đó thực sự được cá nhân lĩnh hội, các chuẩn mực đó trở thành một phần trong nhân cách của cá nhân; tức là đã biến các chuẩn mực bên ngoài trở thành cái bên trong của mình. Do vậy, Đạo đức là thành phần cơ bản của nhân cách, phản ánh bộ mặt nhân cách của một cá nhân đã được xã hội hoá. Mọi sự giáo dục đạo đức, vì vậy chỉ được coi là thành công khi đạt được điều này.

– *Tính thể hiện thái độ:* Dưới góc độ của Tâm lí học, đạo đức là hệ thống những chuẩn mực biểu hiện thái độ, đánh giá những quan hệ giữa lợi ích của bản thân với lợi ích của người khác và của xã hội. Khi cá nhân tuân thủ các chuẩn mực đạo đức này hoặc phủ nhận các chuẩn mực đạo đức khác đồng nghĩa với việc thể hiện thái độ của mình với các chuẩn mực đó.

– *Tính định hướng và điều khiển, điều chỉnh:* Có thể nói, những chuẩn mực đạo đức đều chi phối và quy định những hành vi, lối sống của cá nhân, qua đó biểu hiện cái thiện, cái ác của cá nhân. Đạo đức của con người, cuối cùng được thể hiện ở hành vi, đó là sự chuyển hoá từ nhận thức đạo đức thành hành vi đạo đức.

Có nhiều chuẩn mực đạo đức khác nhau. Tuy nhiên, có thể nhóm thành các nhóm cơ bản sau:

+ Nhóm chuẩn mực đạo đức thể hiện nhận thức tư tưởng chính trị.

+ Nhóm những chuẩn mực đạo đức hướng vào sự tự hoàn thiện bản thân.

+ Nhóm những chuẩn mực đạo đức thể hiện quan hệ với mọi người và dân tộc khác.

+ Nhóm những chuẩn mực đạo đức thể hiện quan hệ đối với công việc.

+ Nhóm những chuẩn mực liên quan đến xây dựng môi trường sống (môi trường tự nhiên, môi trường văn hoá, xã hội).

Tóm lại, chuẩn mực đạo đức (còn gọi là giá trị đạo đức) là những quy định, quy tắc có tính chất chuẩn mực, được nhiều người thừa nhận, được dư luận xác định như một đòi hỏi khách quan, là thước đo giá trị cần có ở mỗi người.

7.3.1.3. Chức năng của đạo đức

– *Chức năng nhận thức:* Đạo đức là công cụ giúp con người nhận thức xã hội về mặt đạo đức, các quan điểm đạo đức, nguyên tắc chuẩn mực đạo đức. Trên cơ sở nhận thức được các nguyên tắc, chuẩn mực đạo đức, con người có thể định hướng và điều chỉnh hành vi cho phù hợp với các chuẩn mực đó. Do vậy, nhận thức đạo đức có vai trò soi sáng con đường thực hiện các hành vi đạo đức của cá nhân.

– *Chức năng giáo dục:* Trên cơ sở nhận thức đạo đức, các chuẩn mực đạo đức được con người lĩnh hội, hình thành những phẩm chất nhân cách, hình thành hệ thống định hướng giá trị điều chỉnh hành vi đạo đức.

– *Chức năng điều chỉnh hành vi:* Làm cho hành vi, hoạt động của con người phù hợp với lợi ích của xã hội, của cộng đồng. Thực hiện được chức năng này, trước hết bản thân con người phải tự giác điều chỉnh hành vi của mình trên cơ sở những chuẩn mực xã hội. Tập thể tạo ra những dư luận để khen ngợi, khuyến khích hay phê phán những biểu hiện cụ thể của hành vi đạo đức trên cơ sở những chuẩn mực, giá trị đạo đức. Các chuẩn mực đạo đức giúp con người có thể chung sống với người khác và với xã hội.

Vì vậy, mục tiêu của giáo dục đạo đức là giúp cho mỗi cá nhân nhận thức đúng các giá trị đạo đức, biết hành động theo lẽ phải, công bằng và nhân đạo, biết sống vì mọi người, vì gia đình, vì sự tiến bộ xã hội và sự phồn vinh của đất nước. Trong đó, mục tiêu quan trọng nhất của giáo dục đạo đức là hình thành những thói quen đạo đức. Giáo dục đạo đức (Đức dục) là một trong năm mặt cơ bản của giáo dục con người toàn diện, có mục tiêu cơ bản là hình thành ý thức đạo đức cho các đối tượng được giáo dục. Ý thức đạo đức ở đây được nhìn nhận trong sự thống nhất giữa ba mặt cơ bản:

Nhận thức về quy tắc, chuẩn mực và giá trị đạo đức – Thái độ và niềm tin đạo đức – Hành vi và thói quen đạo đức.

Theo đó, giáo dục đạo đức sẽ tập trung chủ yếu vào việc hệ thống hoá các quy tắc, chuẩn mực và giá trị đạo đức cần giáo dục cho người học. Hoạch định các biện pháp tác động nhằm nâng cao nhận thức của người học về các chuẩn mực, giá trị đạo đức; hình thành ở người học thái độ tích cực và sự tin tưởng vào tính tất yếu, tính chính nghĩa của các quy tắc chuẩn mực; rèn luyện cho người học thói quen hành vi có đạo đức trong các hoạt động và quan hệ.

Giáo dục đạo đức về bản chất là quá trình biến các hệ thống chuẩn mực đạo đức từ những đòi hỏi bên ngoài của xã hội đối với cá nhân thành những đòi hỏi bên trong của cá nhân, thành niềm tin, nhu cầu, thói quen của người được giáo dục.

Giáo dục đạo đức có mối quan hệ chặt chẽ với giáo dục chính trị, tư tưởng, giáo dục pháp luật.

7.3.2. Hành vi đạo đức

7.3.2.1. Khái niệm

Hành vi đạo đức là một hành động tự giác được thúc đẩy bởi một động cơ có ý nghĩa về mặt đạo đức.

Không phải mọi hành vi đều là các hành vi đạo đức, chỉ những hành vi nào được thúc đẩy bởi một động cơ có nội dung đạo đức mới là các hành vi đạo đức. Tức là cá nhân thực hiện hành vi tuân thủ chuẩn mực cần có trong quan hệ với người khác như tôn trọng lễ phép với người khác, giúp đỡ người khác... Với tư cách là một cá nhân, mỗi thành viên của một nhóm hoặc một cộng đồng nhất định luôn có những quan điểm, thái độ và hành động của riêng mình. Tuy nhiên, với tư cách là thành viên của một nhóm, hoặc một cộng đồng nhất định, quan điểm, thái độ và hành động của mỗi cá nhân luôn được xác lập trên cơ sở các quy tắc chung (chịu sự chế ước của các quy tắc chung) đã được hình thành trong nhóm và cộng đồng mà cá nhân là thành viên. Sự thay đổi quan điểm, thái độ và hành vi của cá nhân cho phù hợp với các quy tắc chung của nhóm được nhìn nhận như là sự thích ứng xã hội của cá nhân.

7.3.2.2. Đặc điểm của hành vi đạo đức

Để nhận biết một hành vi đạo đức, có thể căn cứ vào các tiêu chuẩn sau:

– *Tính tự giác của hành vi:* Một hành vi được xem là hành vi đạo đức khi hành vi đó được chủ thể hành động, ý thức đầy đủ về mục đích, ý nghĩa của hành vi. Hay nói cách khác, chủ thể hành vi phải có hiểu biết, có thái độ, có ý thức đạo đức. Chủ thể tự giác hành động dưới sự thúc đẩy của những động cơ của chính chủ thể mà không phải bị tác động mang tính bắt buộc từ người khác. Việc thực hiện một hành vi có nội dung đạo đức nhưng do sự bắt buộc từ người khác chưa thể coi là một hành vi đạo đức.

– *Tính có ích của hành vi:* Đây là một đặc điểm nổi bật của hành vi đạo đức, nó phụ thuộc vào thế giới quan và nhân sinh quan của chủ thể hành vi. Hành vi vô bổ không đem lại lợi ích cho người khác hoặc cho xã hội thì không thể coi là hành vi đạo đức. Trong xã hội hiện đại, một hành vi được coi là có đạo đức hay không tuỳ thuộc ở chỗ nó có thúc đẩy cho xã hội đi lên theo hướng có lợi cho công việc đổi mới hay không.

– *Tính không vụ lợi của hành vi đạo đức:* Hành vi đạo đức phải là hành vi có mục đích vì tập thể vì lợi ích chung, vì cộng đồng xã hội. Cá nhân thực hiện hành vi đạo đức không được lấy lợi ích của mình làm trung tâm hay thực hiện hành vi có bản chất là mong muốn lợi ích cho bản thân. Tục ngữ có câu: *"Làm lành mong chúng biết danh/ Ấy là làm tiếng làm lành chi đâu"*. Hành vi ấy có bản chất là vì cá nhân, vì bản thân do vậy nó không được coi là hành vi đạo đức.

7.3.3.3. Cấu trúc tâm lí của hành vi đạo đức

a) Tri thức đạo đức và niềm tin đạo đức

– Tri thức đạo đức:

Hệ thống các chuẩn mực đạo đức tồn tại trong đời sống xã hội, được bảo lưu, kế thừa và chuyển giao từ thế hệ này sang thế hệ khác. Mỗi thời kì xã hội, các chuẩn mực đó có sự biến đổi nhất định. Mỗi cá nhân khi sinh ra đã đối diện với hệ thống các chuẩn mực đó. Việc nhận biết các chuẩn mực được thực hiện thông qua rất nhiều cách thức khác nhau: từ sự dạy bảo của người lớn, đến tự quan sát, học tập... Tiếp thu được hệ thống các chuẩn mực đạo đức, cá nhân có được các tri thức đạo đức.

Tri thức đạo đức là sự hiểu biết của con người về những chuẩn mực đạo đức quy định hành vi của họ trong mối quan hệ của con người với người khác và với xã hội.

Tri thức đạo đức là yếu tố quan trọng đầu tiên chi phối tới hành vi đạo đức của con người. Không có tri thức đạo đức, cá nhân không biết phải ứng xử thế nào cho phù hợp, các hành vi của cá nhân có thể lệch chuẩn. Tri thức đạo đức đóng vai trò soi sáng con đường thực hiện hành vi đạo đức. Tuy nhiên, cần phân biệt rõ giữa hiểu biết các tri thức đạo đức với việc học thuộc lòng các tri thức đạo đức. Việc hiểu biết các tri thức đạo đức bao hàm thái độ đối các chuẩn mực và xu hướng tuân thủ, trong khi học thuộc các kiến thức đạo đức chỉ đơn giản là biết hay "nói suông".

Suy luận đạo đức: là việc vận dụng các tri thức đạo đức để đánh giá một hành vi đạo đức của người khác hoặc của bản thân. Trên cơ sở đó, cá nhân xác định xu hướng hành vi đạo đức của mình. Suy luận đạo đức là quá trình phức tạp, bao gồm cả tư duy trước một tình huống có nhiều cách giải quyết, bao gồm cả thái độ riêng của cá nhân trước các đối tượng, bao gồm cả việc đấu tranh, lựa chọn các giá trị đạo đức. Hình thành các suy luận đạo đức đúng, do vậy, có thể đóng vai trò quan trọng trong việc giúp cá nhân hình thành phẩm chất đạo đức ổn định cho bản thân.

– Niềm tin đạo đức:

Tri thức đạo đức là cơ sở cho sự hình thành niềm tin vào các chuẩn mực, các giá trị đạo đức. Tuy vậy, không phải mọi tri thức đạo đức đều có thể trở thành niềm tin. *Niềm tin đạo đức là sự tin tưởng một cách sâu sắc của con người vào tính đúng đắn, tính chân lí của các chuẩn mực đạo đức và sự thừa nhận tính tất yếu phải tôn trọng triệt để các chuẩn mực đạo đức đó.*

Như vậy, niềm tin đạo đức là kết hợp giữa hiểu biết về các chuẩn mực đạo đức, được củng cố bởi thái độ, xúc cảm của cá nhân trước các chuẩn mực đó. Niềm tin đạo đức vừa là chỗ dựa vững chắc, vừa là động lực cho việc thực hiện

các hành vi đạo đức. Không còn niềm tin đạo đức, con người không có sức mạnh và không thể vượt qua các tác động xung quanh để thực hiện các hành vi đạo đức. Niềm tin đạo đức là cơ sở để con người bộc lộ những phẩm chất ý chí, phẩm chất đạo đức của mình.

Để hình thành niềm tin đạo đức cần thời gian dài, bởi lẽ tri thức cộng với các trải nghiệm, quan sát mới tạo được niềm tin. Trong quá trình đó, có nhiều yếu tố tác động đến việc hình thành niềm tin đạo đức. Giáo dục của gia đình, nhà trường và xã hội giúp cá nhân có được các hiểu biết về các chuẩn mực đạo đức. Quan trọng hơn, đây là môi trường diễn ra việc học tập xã hội, củng cố niềm tin. Đặc biệt trong gia đình, với tư cách là xã hội thu nhỏ, các chuẩn mức đạo đức được thực hiện, tuân thủ bởi những người xung quanh một cách thường xuyên, trong mọi tình huống sống động, hiện hữu là tác động cơ bản để hình thành niềm tin đạo đức cho trẻ ngay từ tuổi ấu thơ. Nhà trường với tư cách là nơi vun trồng, chăm sóc để các niềm tin đạo đức bắt rễ sâu hơn. Xã hội với các tác động đa chiều của nó có thể góp phần thử thách, tôi luyện niềm tin đạo đức, nhưng cũng có thể là yếu tố làm xói mòn niềm tin đạo đức. Mối quan hệ với bạn bè là yếu tố quan trọng trong quá trình hình thành các niềm tin đạo đức ở cá nhân. Các chuẩn mực đạo đức được thể hiện ngay trong quan hệ bạn bè.

b) Tình cảm đạo đức và động cơ đạo đức

– Tình cảm đạo đức:

Tình cảm đạo đức là thái độ, là sự rung cảm của cá nhân đối với các hành vi đạo đức của người khác hoặc của bản thân. Sự khâm phục một gương dũng cảm, sự áy náy vì một hành vi bất cẩn của mình làm ảnh hưởng xấu đến người khác. Đó chính là tình cảm đạo đức. Tình cảm đạo đức là kim chỉ nam, là cơ sở nền tảng tạo nên những tình cảm khác.

Trong cấu trúc nhân cách thì tình cảm đạo đức luôn luôn là hạt nhân, nó định hướng nhân cách, chi phối thế giới quan, nhân sinh quan của con người, nó chi phối đến mọi tình cảm khác của cá nhân.

– Động cơ đạo đức:

Để phân biệt một hành vi đạo đức với hành vi khác cần xác định được động cơ của nó. Bản chất xã hội, đạo đức hay phi đạo của hành vi thể hiện chính ở động cơ. Động cơ đạo đức là nguyên nhân bên trong, là sự chuyển hoá từ tri thức đạo đức, niềm tin đạo đức, tình cảm đạo đức đã được con người ý thức thành sức mạnh thúc đẩy con người thực hiện các hành động phù hợp với các chuẩn mực đạo đức trong mối quan hệ với người khác và với xã hội, từ đó biến hành vi của con người thành hành vi có đạo đức.

Động cơ đạo đức vừa bao hàm ý nghĩa về mặt mục đích, vừa bao hàm ý nghĩa về mặt nguyên nhân của hoạt động. Với tư cách là mục đích của hành vi đạo đức, động cơ đạo đức sẽ quy định chiều hướng tâm lí của hành động, quy định thái độ của con người đối với hành động của mình. Có thể nói, chính giá trị đạo đức của hành vi được thể hiện ở mục đích của nó. Với tư cách là nguyên nhân của hành động, động cơ đạo đức là động lực tâm lí giúp phát huy tối đa mọi sức mạnh vật chất và tinh thần của con người, thúc đẩy con người hành động theo tri thức và niềm tin đối với chuẩn mực đạo đức. Động cơ đạo đức đóng vai trò quyết định trong việc duy trì sự ổn định, lâu dài của hành vi đạo đức. Như vậy, giáo dục đạo đức cho HS phải xây dựng cho các em động cơ đạo đức bền vững để thúc đẩy hành vi đạo đức của các em.

– Quan hệ giữa nhu cầu đạo đức và hành vi đạo đức:

Nhu cầu đạo đức nằm ngay trong hệ thống nhu cầu cá nhân của con người. Trong mỗi một hoàn cảnh nhất định, do những điều kiện khác nhau quy định, một số nhu cầu nào đó được nổi nên hàng đầu và dần xác định được đối tượng thoả mãn nhu cầu đó. Khi đối tượng của nhu cầu đạo đức được xác định thì động cơ đạo đức được hình thành.

Một hành vi đạo đức luôn luôn diễn ra trong một hoàn cảnh cụ thể và ngược lại, trong một hoàn cảnh cụ thể thì động cơ đạo đức, ý thức đạo đức được bộc lộ, được thể hiện một cách rõ nhất.

Tóm lại:

– Động cơ đạo đức được bắt nguồn từ nhu cầu đạo đức, nó quy định và thúc đẩy hành vi đạo đức chính trong quá trình đó.

– Nhu cầu đạo đức quy định hành vi đạo đức và hành vi đạo đức cũng tác động trở lại nhu cầu đạo đức và làm nó biến đổi.

– Động cơ đạo đức có ý nghĩa tích cực hay tiêu cực về mặt đạo đức khi hành vi đó trở thành hành vi đạo đức hay hành vi phi đạo đức.

– Trong giáo dục đạo đức cho HS, phải tiến hành tổ chức các hoạt động trong một điều kiện, hoàn cảnh cụ thể mà ở đó cá nhân có cơ hội để bộc lộ động cơ và ý thức đạo đức tương ứng. Bởi vì chỉ có hoạt động mới tạo ra hoàn cảnh có đạo đức, thúc đẩy hành vi đạo đức cũng như có thể cải tạo được những hành vi vô đạo đức.

c) Thiện chí, nghị lực và thói quen đạo đức

– Thiện chí đạo đức:

Thiện chí đạo đức là ý hướng của con người hướng vào việc tạo ra giá trị hoặc các hành vi đạo đức. Thiện chí đạo đức đóng vai trò tạo ra sự sẵn sàng tâm lí

và định hướng thường xuyên cho việc thực hiện các hành vi đạo đức. Thiện chí đạo đức có được dựa trên sự kết hợp của tri thức đạo đức và các tình cảm đạo đức. Sự khác biệt giữa thiện chí đạo đức và nghị lực đạo đức là ở cường độ của sự thúc đẩy các hành vi; trong đó, thiện chí đạo đức có cường độ thấp hơn so với nghị lực đạo đức. Thiện chí đạo đức như một vectơ chỉ hướng cho hành vi đạo đức, bản thân nó chưa đủ mạnh để quyết định một hành vi đạo đức. Để rèn luyện các hành vi đạo đức, hình thành thiện chí đạo đức là bước đi ban đầu.

– Nghị lực đạo đức:

Một hành vi đạo đức chỉ có thể thực sự xảy ra khi có một sức mạnh tinh thần nào đó thúc đẩy, đó là sức mạnh của ý chí, được gọi là nghị lực.

Nghị lực là năng lực phục tùng ý thức của con người. Nếu không có nghị lực, con người sẽ không vượt qua giới hạn của động vật và hành động của con người khi đó sẽ bị nhu cầu của bản thân chế ước tuyệt đối.

Nghị lực cho phép con người buộc những nhu cầu, nguyện vọng, ham muốn của cá nhân phục tùng ý thức đạo đức, giúp con người vượt qua mọi khó khăn để hoàn thành các nhiệm vụ đã đề ra trong cuộc sống. Do vậy, nghị lực đạo đức tạo ra sức mạnh để cá nhân có thể thực hiện được các hành vi đạo đức trong các bối cảnh đòi hỏi phải vượt qua các cản trở từ bên trong bản thân và từ bên ngoài; Đó là vượt qua các mong muốn vị kỉ để hành động vì người khác hoặc vượt qua sự sợ hãi của bản thân để thực hiện các hành động đem lại lợi ích cho người khác hoặc cho xã hội.

– Thói quen đạo đức:

Quan hệ giữa tri thức, động cơ và hành vi chịu sự tác động của nhiều yếu tố. Có những yếu tố cản trở quá trình chuyển biến từ tri thức đến hành vi. Mối quan hệ này sẽ trở nên chặt chẽ hơn khi có thói quen đạo đức. Thói quen mang tính đạo đức ăn sâu vào nếp sống con người, trở thành một phần hữu cơ trong cuộc sống của con người, do vậy nó gắn chặt tri thức, niềm tin, tình cảm thành một khối. *Thói quen đạo đức là những hành vi đạo đức ổn định của con người, nó trở thành những nhu cầu đạo đức của người đó.* Nếu như nhu cầu này được thoả mãn thì con người cảm thấy thoải mái dễ chịu và ngược lại. Thói quen đạo đức được xem là phẩm chất đạo đức trong nhân cách con người.

d) Mối quan hệ giữa các yếu tố trong cấu trúc của hành vi đạo đức

Các yếu tố tâm lí trong cấu trúc của hành vi đạo đức có mối tương quan lẫn nhau:

Tri thức đạo đức soi sáng con đường dẫn đến mục đích của hành vi đạo đức. Nhờ có tri thức đạo đức cá nhân biết cần phải làm gì, nên làm gì.

Tình cảm đạo đức, thiện chí đạo đức là cái phát động mọi sức mạnh vật chất và tinh thần của con người để thực hiện các hành vi đạo đức.

Con người có tri thức đạo đức và niềm tin đạo đức, có tình cảm và động cơ đạo đức, nghĩa là có ý thức đạo đức, có thiện chí, nhưng chưa đảm bảo luôn luôn có hành vi đạo đức. Nói các khác, giữa ý thức đạo đức và hành vi đạo đức còn có một khoảng cách.

Yếu tố làm cho ý thức đạo đức được thể hiện trong hành vi đạo đức là thói quen đạo đức. Thói quen đạo đức là sự thống nhất của các thành tố nêu trên là sự chuyển từ nhận thức, thái độ bên trong thành hành vi bên ngoài. Để hình thành được thói quen đạo đức cần phải thực hiện các hành vi đạo đức một cách thường xuyên.

Giáo dục đạo đức cho HS, thực chất là hình thành những phẩm chất đạo đức cho HS, là tạo ra ở các em một cách đồng bộ các yếu tố tâm lí nói trên.

7.3.3. Một số lí thuyết tâm lí học về phát triển đạo đức của trẻ em

7.3.3.1. Thuyết của J. Piaget

a) Tư tưởng và nghiên cứu của J. Piaget

Piaget là một trong những nhà tâm lí học đầu tiên đề xuất một lí thuyết về đạo đức dựa trên các nghiên cứu phát triển trí tuệ của trẻ. Trong khi nghiên cứu về tâm lí trẻ em, ngay từ những tác phẩm đầu tiên, Piaget đã quan tâm đến sự hình thành đạo đức ở trẻ. Xuất phát từ tư tưởng cơ bản rằng tất cả sự phát triển nảy sinh từ hành động: đứa trẻ *xây dựng* và *xây dựng lại sự hiểu biết* của mình về thế giới như là kết quả của sự tương tác với môi trường. Có thể bắt đầu từ những trò chơi của trẻ để hiểu niềm tin của trẻ về cái đúng, cái sai. Nghiên cứu và lí thuyết của Piaget có thể được xem là xuất phát điểm cho khuynh hướng tiếp cận nhận thức trong nghiên cứu đạo đức và sự phát triển đạo đức. Theo Piaget, sự tôn trọng các quy tắc và ý thức về sự công bằng xã hội là những khía cạnh cơ bản phản ánh sự phát triển đạo đức. Điều này thể hiện ngay khi đứa trẻ áp dụng các luật lệ khi chơi. Khái quát này của Piaget được đưa ra sau khi nghiên cứu bằng phương pháp phỏng vấn lâm sàng trên trẻ em Thuỵ Sĩ trong độ tuổi từ 4 đến 12 tuổi.

– Khi nghiên cứu sự phát triển đạo đức, ông sử dụng hai kĩ thuật chính. Một là yêu cầu trẻ giải thích cách chơi bắn bi. Vì đây là trò chơi truyền từ trẻ này sang trẻ khác, hiếm khi được người lớn dạy, nên Piaget cho rằng sẽ bổ ích khi minh hoạ một số cách cơ bản trong đó trẻ hiểu được những khái niệm cơ bản như "tính công bằng" hay áp dụng luật chơi.

– Kĩ thuật thứ hai Piaget áp dụng và cũng là kĩ thuật được nhiều nhà nghiên cứu áp dụng là đưa cho trẻ một vấn đề phát sinh từ câu chuyện hay tình huống,

hỏi trẻ xem trong trường hợp như thế điều gì đúng thông qua những tình huống mang tính giả định. Một trong những câu chuyện mà ông sử dụng kể về một cô bé lấy kéo của mẹ nghịch, vô tình làm áo thủng lỗ. Bằng cách thay đổi kết quả trong câu chuyện, như mức độ thiệt hại và liệu trẻ có được mô tả là không vâng lời hay không (bị cấm chơi kéo), Piaget có thể nhận dạng điều gì có thể là một số những yếu tố chính trong đánh giá đạo đức ở trẻ.

Dưới đây là một vài mô tả vắn tắt những nghiên cứu của Piaget về suy luận đạo đức của trẻ, được trình bày trong rất nhiều tài liệu về phát triển đạo đức.

Nghiên cứu 1: Nhận thức của trẻ về bản chất và chức năng của các quy tắc trò chơi – Chơi bi.

Cách tiến hành:

Piaget trực tiếp tham gia trò chơi (chơi bi) cùng trẻ, nhưng giả vờ không hiểu về các quy tắc chơi để yêu cầu trẻ giải thích về các quy tắc. Sau đó trong quá trình chơi, ông đặt ra cho trẻ nhiều câu hỏi nhằm kích thích chúng bộc lộ những suy nghĩ của mình về các quy tắc chơi. Những câu hỏi đặt ra đại loại như:

– Ở đâu ra những quy tắc này? Ai là người đặt ra các quy tắc này?

– Phải chăng mọi người chơi đều bị bắt buộc tuân theo những quy tắc này?

– Chúng ta có thể thay đổi những quy tắc chơi này không?...

Phản ứng của trẻ:

Piaget & Jack

Piaget: Bây giờ bác phải đánh thế nào?

Jack (cậu bé 7 tuổi): Bác phải đánh trúng viên bi này của cháu và đưa nó vào vòng tròn này. Nếu bác không đánh trúng, bác sẽ mất lượt.

Piaget: Tại sao bác lại phải đánh vào viên bi đó?

Jack: Đó là luật chơi.

Piaget: Ở đâu ra cái luật chơi này, các cháu tự nghĩ ra phải không?

Jack: Thầy Mike bảo vậy, chúng cháu ai cũng chơi như thế.

Piaget: Nhưng bác muốn đánh vào viên bi kia được không?

Jack: Không được, bác đánh vào viên đó là sai luật, bác sẽ bị mất lần đi.

Piaget: Nếu bác không đánh trúng, nhưng vẫn muốn đi tiếp thì sao?

Jack: Như vậy là bác ăn gian.

Piaget: Nếu các bạn khác cũng chơi ăn gian như thế thì sao?

Jack: Sẽ chẳng ai thèm chơi với những bạn đó nữa.

Piaget & Jonney

Piaget: Bác biết chơi trò này rồi, bác đã chơi với Jack và cả Wilson nữa, nhưng bác muốn được đánh 2 lần.

Jonney (cậu bé 11 tuổi và rất giỏi chơi bi): Cũng được, nhưng cháu cũng phải được đánh 2 lần.

Piaget: Tại sao cháu lại đòi đánh 2 lần?

Jonney: Vì bác đánh 2 lần. Sẽ là không công bằng nếu cháu chỉ được đánh một lần, trong khi bác đánh 2 lần.

Piaget: Thế khi cháu chơi với Wilson thì sao?

Jonney: Chúng cháu ai cũng chỉ đánh 1 lần, nếu không trúng thì mất lượt.

Piaget: Tại sao lại chơi như vậy?

Jonney: Mọi người ai cũng chơi như vậy.

Piaget: Tại sao lại cứ phải chơi theo lần như thế?

Jonney: Nếu không như thế thì còn gì là chơi nữa.

Piaget: Nếu một bạn nào đó cứ đánh tiếp lần 2 sau khi đã đánh trượt lần 1 thì sao?

Jonney: Không được, như thế là chơi xấu.

Piaget: Nhưng nếu cháu không biết bạn ấy đã đánh 1 lần rồi thì sao?

Jonney: Như vậy là chơi ăn gian.

Piaget: Nếu biết bạn ấy chơi ăn gian, cháu sẽ làm gì?

Jonney: Cháu sẽ không chơi với bạn ấy nữa.

Piaget: Tại sao cháu không chơi với bạn ấy nữa?

Jonney: Như thế là xấu.

Nghiên cứu 2: Những tiêu chí đánh giá đạo đức của trẻ.

Cách tiến hành:

Kể cho trẻ nghe (có tranh minh hoạ) các câu chuyện về những tình huống hành vi, sau đó nêu ra những câu hỏi nhằm kích thích trẻ bày tỏ những nhận định, đánh giá của chúng về tính đạo đức trong hành vi của các nhận vật được nói đến trong câu chuyện. Ví dụ:

Đây là Ronny, còn đây là Jimmy (chỉ vào tranh vẽ). Các cháu sẽ được nghe những câu chuyện thú vị về 2 bạn nhỏ này. Hãy chú ý lắng nghe! Sau khi nghe xong chuyện, các cháu hãy nói những suy nghĩ của mình về hành động của 2 bạn Ronny và Jimmy.

Ronny (chỉ vào bức tranh vẽ Ronny) rất muốn một chiếc bánh quy. Cậu bé biết rằng mẹ sẽ không cho phép vì đã sắp đến bữa tối. Cho nên, khi mẹ vừa ra

khỏi bếp, cậu leo lên bàn để với lấy chiếc bánh, nhưng thật không may, trong lúc cố với chiếc bánh, cậu đã làm vỡ một trong số những chiếc cốc mà mẹ quý nhất.

Jimmy (chỉ sang bức tranh vẽ Jimmy) đang giúp mẹ dọn bàn để chuẩn bị bữa tối, nhưng thật không may, trong khi bưng khay cốc đến bàn ăn, cậu bị trượt chân và làm vỡ toàn bộ năm chiếc cốc mà mẹ quý nhất.

Bây giờ, cháu hãy cho biết: Có phải cả hai cậu bé đều hư không? Có phải cả hai đều hư như nhau? Nếu không, ai hư hơn? Tại sao lại hư hơn?...

Phản ứng của trẻ:

Holly – Bé gái 3 tuổi

Holly: Bạn này tên là gì?

Người phỏng vấn: Ronny.

Holly: Cậu ấy làm vỡ mấy chiếc cốc?

Người phỏng vấn: Một chiếc, một trong số những chiếc cốc mà mẹ cậu ấy quý nhất.

Holly: Còn bạn này tên là gì?

Người phỏng vấn: Jimmy.

Holly: Cậu ấy đã làm vỡ mấy chiếc cốc?

Người phỏng vấn: Năm chiếc, năm chiếc cốc mà mẹ cậu ấy quý nhất.

Holly: Vậy thì cậu ấy, Jimmy, đã làm điều tồi tệ hơn Ronny; cậu ấy hư hơn bởi vì đã làm vỡ 5 chiếc cốc, còn Ronny chỉ làm vỡ 1; 5 đương nhiên là nhiều hơn 1 rồi.

Paige – Bé trai 9 tuổi

Paige (tỏ ra rất tự tin và chắc chắn): Vâng, cậu bé này (Ronny) đã làm điều tồi tệ hơn, bởi cậu ta đã không nghe lời mẹ. Mặc dù chỉ làm vỡ 1 chiếc cốc, song những gì cậu ấy làm tồi tệ hơn nhiều so với cậu bé này (Jimmy), bởi Jimmy đang làm một việc tốt. Cậu ấy đang giúp mẹ. Có lẽ, lần sau cậu ấy cần phải cẩn thận hơn, nhưng dẫu sao thì cậu ấy đã làm một việc tốt.

Trên đây là những phản ứng điển hình của trẻ ở những độ tuổi khác nhau.

b) Các giai đoạn phát triển đạo đức

Trên cơ sở phân tích những phản ứng của trẻ đối với các câu hỏi và tình huống đặt ra, Piaget đã xác định ba giai đoạn phát triển nhận thức đạo đức của trẻ với những khuynh hướng đặc trưng riêng.

Các giai đoạn mà ông nhận dạng được mô tả cho thấy hiểu biết của trẻ về tính chất đạo đức của vấn đề ngày càng phức tạp khi kinh nghiệm của trẻ trong thế giới càng tăng.

1) Giai đoạn hiện thực đạo đức (lệ thuộc). Trước 7 hay 8 tuổi, đánh giá đạo đức của trẻ, hoàn toàn phản ánh những gì được người lớn cho phép. Trẻ đánh giá hành động là "xấu" nếu không được phép và không cố gắng tìm kiếm quá giới hạn chủ ý làm nền tảng cho hành vi hay những vấn đề chung chung hơn. Khi được đưa ra vấn đề, trong đó trẻ con phải chọn giữa việc tìm kết quả "công bằng" trong tình huống hay phải nghe lời bố mẹ, thì những trẻ nhỏ tuổi này cho rằng về đạo đức, điều thích hợp nên làm là phải nghe lời bố mẹ. Như vậy, lệ thuộc được hiểu là lệ thuộc vào các lí lẽ đạo đức, đặc trưng bởi sự tôn trọng triệt để, chính xác các quy tắc do người lớn đặt ra và sự vâng lời người lớn.

Sự lệ thuộc đó xuất phát từ 2 yếu tố. Thứ nhất là suy nghĩ theo lối tự cho mình là trung tâm, tức là trẻ đặt suy nghĩ và mong muốn của mình lên người khá, trẻ chưa hiểu được rằng mỗi người có cái riêng và khác biệt với những người khác. Với niềm tin rằng khi ai đó làm sai thì hình phạt sẽ tự đến. Thứ 2 là mối quan hệ ruột thịt người lớn. Người lớn là người có quyền uy với sự tồn tại của trẻ. Mối quan hệ này có xu hướng dội từ trên xuống, tạo sức mạnh buộc trẻ phải nghe theo.

2) Chủ nghĩa quân bình. Từ 8 đến 11 tuổi, trẻ em trong giai đoạn này sẽ chọn giải pháp công bằng nhất, cách xử lí quân bình nhất đối với mọi người tham gia. Chính trên cơ sở này, một hành động được đánh giá là đúng hay sai về đạo đức. Thái độ tự cho mình là trung tâm được giảm bớt đến mức trẻ con nhận thấy nhu cầu của người khác cũng quan trọng và các loại đánh giá đạo đức của trẻ phản ánh điều này.

3) Tính công bằng. Từ 11 tuổi trở đi, trẻ em lúc này phát triển vượt khỏi những giải pháp quân bình giản dị thái quá khi hiểu biết xã hội của trẻ tinh vi hơn, trẻ con bắt đầu nhận thấy không phải tất cả nhu cầu của người khác đều giống nhau. Trẻ em quan tâm đến những tình huống mà ở đó sự tôn trọng nghiêm khắc luật đôi lúc cũng đem lại các phiền phức. Theo Piaget, vào lúc này, trẻ bắt đầu phát triển khái niệm tính công bằng: chẳng hạn, một số người cần có phần chia lớn hơn để bù cho thực tế lúc khởi đầu họ không giống nhau. Đánh giá sự thích hợp về đạo đức và công bằng phải phản ánh điều này, để đảm bảo rằng giải pháp được phát triển sau cùng và thích hợp. Độc lập được hiểu là khả năng quan tâm đến các luật có phê phán và áp dụng chúng một cách có lựa chọn dựa trên mục đích cùng tôn trọng và hợp tác. Piaget xem xét sự phát triển đạo đức như vậy như là kết quả của những tác động qua lại giữa cá nhân, thông qua đó cá nhân đưa ra những giải pháp được cho là công bằng với tất cả.

Như vậy, nhà trường cần phải tập trung vào việc nuôi dưỡng và phát triển đạo đức của HS bằng cách yêu cầu HS cùng tham gia đưa ra những luật lệ chung dựa trên sự công bằng. Giáo dục đạo đức không phải chỉ đơn giản học thuộc và tiếp thu

các chuẩn mực đạo đức mà cá nhân xác định đạo đức một cách riêng biệt thông qua sự đấu tranh của chính mình để đi đến các giải pháp công bằng. Do vậy, giúp HS phát hiện chính mình thông qua những cơ hội, tình huống hơn là chỉ dạy các chuẩn mực đơn thuần.

c) Phát triển đạo đức như sự thay đổi dần dần

Điều quan trọng nên nhớ là, mặc dù Piaget bàn về các giai đoạn, nhưng ông không xem sự phát triển đạo đức xảy ra với một chuỗi những sự gián đoạn đột ngột. Thay vào đó, ông xem đó là sự phát triển dần dần từ đạo đức tự trị, tuỳ vào các nguyên tắc hay quy luật bên ngoài thành đạo đức tự chủ do cá nhân quyết định áp dụng nguyên tắc đúng sai nội tâm hoá, của riêng mình. Giống như các giai đoạn phát triển nhận thức, Piaget xem sự phát triển trong suy nghĩ đạo đức này như kết quả của sự giảm dần thái độ cho mình là trung tâm trong suy nghĩ của trẻ.

Trẻ con bắt đầu từ một quan điểm hoàn toàn tự cho mình là trung tâm, và chỉ dần dần chấp nhận rằng thế giới bên ngoài có sự tồn tại độc lập. Theo Piaget, hiểu biết ban đầu về thế giới bên ngoài của trẻ vì thế tương đối hạn chế, có khuynh hướng được diễn tả theo nghĩa ứng dụng các quy luật và nguyên tắc bên ngoài một cách cứng nhắc. Nhưng khi trẻ con bắt đầu có khả năng lệch tâm, nhận xét vấn đề từ quan điểm của người khác thì trẻ bắt đầu phát triển một quan điểm phức tạp hơn về quá trình lập luận đạo đức; cho đến khi sau cùng, trẻ có thể ra quyết định tự chủ về các tình huống cụ thể.

Chúng ta nhận thấy ở điểm này quan điểm của Piaget chưa phù hợp với nghiên cứu phát triển thuyết suy nghĩ – ít nhất dưới dạng độ tuổi mà trẻ được cho là có khả năng tiến hành một số loại lập luận nào đó. Một vấn đề có thể là Piaget nghĩ rằng, trẻ có khả năng giải thích lí do tại sao mình có quyết định cụ thể. Đây thường là công việc khó khăn, thậm chí đối với người lớn nhất, là vì được yêu cầu giải thích một điều gì đó thường được xem phải có ý nghĩa xã hội ẩn khi được yêu cầu biện minh. Điều này làm trẻ khó khăn hơn khi sau đó cá nhân tìm lời giải thích mà người khác sẽ chấp nhận, có thể vì lí do này mà trẻ nhỏ tuổi hơn trong nghiên cứu của Piaget thường suy luận quy luật và nguyên tắc bên ngoài quả quyết hơn.

7.3.3.2. Thuyết phát triển đạo đức của L. Kohlberg

a) Tư tưởng và nghiên cứu

Một lí thuyết khác về giai đoạn phát triển đạo đức do Kohlberg (1969) đề xuất. Như Piaget, Kohlberg phát triển một loạt các vấn đề đặt ra cho trẻ, yêu cầu trẻ quyết định liệu hành động liên quan đúng hay sai. Một trong những minh hoạ

nổi tiếng nhất của Kohlberg là chuyện kể một người đàn ông vào cửa hàng thuốc để lấy cắp thuốc cần thiết cho người vợ đang hấp hối ở nhà. Kể cho trẻ nghe tình huống này, sau đó yêu cầu trẻ đánh giá hành động của người đàn ông lấy cắp thuốc ấy là đúng hay sai. Bằng cách hỏi trẻ ở nhiều độ tuổi khác nhau, Kohlberg nhận dạng ba giai đoạn phát triển đạo đức chính như Piaget đã làm.

Tuy nhiên, trong khi Piaget dựa vào những đánh giá của trẻ về tính đạo đức của những hành vi đã thực hiện, Kohlberg lại tập trung phân tích những lí lẽ mà trẻ nêu ra để biện minh cho một quyết định hành động trong một tình huống đạo đức (xem phần mô tả nghiên cứu). Thay vì tập trung vào nội dung của các quyết định hành động, Kohlberg lại quan tâm nhiều hơn đến những lí lẽ mà cá nhân đưa ra để biện minh cho những quyết định hành động đạo đức của mình. Những luận điểm trên đây được Kohlberg khái quát từ những nghiên cứu của mình theo phương pháp phỏng vấn lâm sàng – một phương pháp đã được Piaget sử dụng rất thành công trong nghiên cứu về các giai đoạn nhận thức đạo đức của trẻ em. Dưới đây là một vài mô tả khái quát về nghiên cứu của Kohlberg.

Tình huống đạo đức:

Câu chuyện về Heinz là tình huống nổi bật nhất, gắn liền với nghiên cứu của Kohlberg.

Một người phụ nữ châu Âu sắp chết vì căn bệnh ung thư. Theo các bác sĩ, chỉ có một loại thuốc duy nhất do một dược sĩ sống cùng thành phố phát minh ra là có thể cứu sống bà. Tuy nhiên, thuốc được bán ra với giá rất cao; cao gấp 10 lần giá thành sản xuất loại thuốc đó. Chồng của người phụ nữ, Heinz đã đến gặp tất cả những người mà ông quen biết để vay tiền, nhưng toàn bộ số tiền mà ông ta vay được chỉ bằng một nửa số tiền cần có để mua thuốc. Trong khi đó, người dược sĩ lại từ chối bán thuốc cho ông với giá rẻ và cũng không cho phép ông được trả chậm số tiền mua thuốc. Quá thất vọng, Heinz đã đột nhập và lấy trộm thuốc để cứu sống người vợ đang cận kề cái chết.

Câu hỏi:

Heiz có nên làm như vậy không? Bạn sẽ làm gì nếu bạn là Heiz? Theo bạn, giữa việc lấy trộm thuốc với việc đứng nhìn người vợ đau ốm và đang chết dần thì việc nào tồi tệ hơn? Vì sao?...

Những phản ứng điển hình

Ủng hộ việc làm của Heiz:

1) Bạn sẽ gặp rắc rối nếu để vợ mình chết, trong khi có thể làm một việc gì đó để cứu sống cô ấy. Có thể, bạn sẽ bị buộc tội vì đã không dành tiền bạc để

cứu giúp vợ của mình và chắc chắn sẽ có một cuộc điều tra đối với bạn và người dược sĩ về cái chết của vợ bạn.

2) Người bán thuốc có thể làm bất kì điều gì ông ta muốn và Heiz cũng vậy. Nếu Heiz không sợ tù tội để cứu vợ mình thì đó là quyết định của anh ấy; anh ấy có thể làm những gì anh ấy muốn đối với cuộc sống của mình. Tương tự như vậy, người dược sĩ cũng có thể làm bất cứ điều gì với thứ mà ông ta có.

3) Sẽ không ai nghĩ rằng bạn là người xấu nếu lấy trộm thuốc để cứu vợ mình, nhưng mọi người sẽ nghĩ rằng bạn là một người chồng tồi nếu không làm như vậy. Nếu để vợ của bạn chết trong tình huống này, bạn sẽ chẳng còn mặt mũi nào để nhìn mọi người xung quanh mình.

4) Heiz nên làm như vậy, anh ấy có bổn phận phải cứu sống vợ mình, đó cũng chính là lời thề mà anh ấy đã nói trong lễ cưới. Tuy nhiên, lấy trộm là việc làm sai trái. Vì vậy, anh ấy cần phải nghĩ đến việc sẽ trả số tiền mua thuốc khi có thể và phải chấp nhận sự trừng phạt của pháp luật.

5) Mặc dù pháp luật ngăn cấm việc trộm cắp, nhưng điều này không có nghĩa là nó ngăn chặn quyền được sống của mỗi con người. Lấy trộm thuốc là vi phạm pháp luật, nhưng hành vi của Heiz trong trường hợp này là có thể cảm thông. Nếu Heiz bị khởi tố về việc lấy trộm, toà án cần phải xem xét tình huống phạm tội của anh ấy; luật pháp không thể làm ngơ với quyền được sống của con người.

6) Nếu không làm tất cả những gì có thể, có nghĩa là Heiz đã đề cao một điều gì đó hơn sự sống còn của vợ mình. Không gì có thể so sánh với mạng sống của con người. Mọi người có thể chung sống mà không cần đến bất cứ một sự sở hữu riêng tư nào. Tôn trọng cuộc sống và nhân cách của con người là những giá trị tuyệt đối của nhân loại chúng ta. Vì vậy, mỗi người đều cần có trách nhiệm cứu giúp những người khác.

Phản đối việc làm của Heiz:

1) Không nên lấy trộm thuốc, vì nếu làm vậy bạn sẽ bị bắt và bị đi tù. Ngay cả khi trốn thoát, bạn sẽ luôn lo sợ và bị ám ảnh rằng: cảnh sát sẽ bắt bạn bất cứ lúc nào.

2) Dẫu sao vợ của Heiz cũng gần chết. Có lẽ Heiz đã làm một việc mạo hiểm quá mức cần thiết khi quyết định lấy trộm thuốc.

3) Không chỉ ông dược sĩ, mà tất cả mọi người sẽ nhìn bạn như một tên tội phạm xấu xa. Sau khi lấy trộm thuốc bạn sẽ cảm thấy xấu hổ vì đã làm xấu mặt chính bản thân và gia đình mình; bạn sẽ chẳng dám ngẩng mặt trước mọi người.

4) Heiz muốn cứu sống vợ mình, đó cũng là lẽ thường... nhưng mọi người đều cần phải tuân thủ các quy tắc xã hội dù muốn hay không, dù trong bất kì

hoàn cảnh nào. Ngay cả khi vợ anh ấy chết thì anh ấy – với tư cách một công dân – vẫn phải tuân thủ pháp luật. Không ai được phép ăn trộm, chẳng lẽ anh ấy lại được phép? Nếu mọi người đều phá vỡ luật pháp thì khi xã hội gặp khó khăn sẽ chẳng còn gì, tất cả sẽ chỉ là bạo lực và tội phạm.

5) Có thể có những lí do nhất định để biện minh cho hành động của Heiz, nhưng mục đích cũng không thể bao biện cho việc làm. Không thể nói rằng, Heiz đã hoàn toàn sai khi lấy trộm thuốc, nhưng ngay cả tình huống này cũng không thể biến hành động của Heiz trở thành đúng.

6) Quá nhiều người mắc căn bệnh ung thư, trong khi thuốc điều trị không đủ để phân phát cho tất cả mọi người. Vì vậy, việc làm đúng không thể chỉ "đúng" với Heiz, mà còn phải "đúng" với tất cả những ai liên quan, kể cả ông dược sĩ. Heiz phải hành động, nhưng không phải hành động theo tình cảm, hay pháp luật, mà phải hành động theo những gì mà anh ấy cho là công bằng đối với mọi người trong tình huống.

Những lí lẽ nêu trên là những phản ứng có tính chất điển hình cho từng nhóm tuổi. Trên cơ sở phân tích những lập luận này, Kohlberg đã xác định được ba mức độ cơ bản của sự phát triển khả năng suy luận đạo đức. Ở mỗi mức độ, sự phát triển khả năng suy luận đạo đức diễn ra theo hai giai đoạn.

b) Nội dung lí thuyết của Kohlberg

– Giai đoạn 1: Giai đoạn tiền đạo đức

Trẻ em nhận biết sự tuân thủ các nguyên tắc là bộ phận quan trọng nhất trong sự đúng đắn về đạo đức.

+ Pha 1: Ban đầu đạo đức được hiểu theo nghĩa là nhu cầu tránh hình phạt, trẻ cho rằng điều quan trọng là phải vâng lời nếu không sẽ gặp rắc rối.

+ Pha 2: Khi trẻ trải qua suốt một giai đoạn có sự thay đổi: vâng lời không phải để tránh hình phạt, trẻ nhận biết những việc tốt xảy ra do kết quả vâng lời. Đánh giá đạo đức vẫn hoàn toàn trên cơ sở sự cấm đoán hay mệnh lệnh từ bên ngoài nhưng lập luận giải thích tại sao nên vâng lời, những mệnh lệnh như thế trở nên tinh tế hơn khi trẻ có sự tiến bộ trong suốt giai đoạn.

– Giai đoạn 2: Đạo đức quy ước

Vào lúc này, đánh giá đạo đức được hình thành theo nghĩa có sự nhất trí của xã hội: trẻ thích ứng ra sao với những gì "nên làm".

+ Pha 1: Trong phần đầu của giai đoạn này nhấn mạnh đến chủ ý: hành động được đánh giá là tốt hay xấu tuỳ vào chủ ý của cá nhân.

+ Pha 2: Trong phần hai giai đoạn này, trẻ đi đến việc tập trung nhiều hơn vào những điều tốt chung chung, hành động được đánh giá là tốt hay xấu theo nghĩa của nhu cầu xã hội. Nếu trẻ phá hoại hay làm thương tổn đến xã hội theo cách nào đó thì sẽ bị đánh giá là không đúng về đạo đức.

– Giai đoạn 3: Đạo đức tự chủ

Trong giai đoạn này trẻ con bắt đầu trải qua các thuộc tính phức tạp thuộc quy ước xã hội và trách nhiệm cá nhân, dần dần phát triển hình thức lập luận đạo đức nội bộ hoá tự chủ.

+ Pha 1: Có nhận thức ngày càng tăng về sự khác nhau của nguyên tắc và quy luật xã hội, về sự khác nhau trong quan niệm đạo đức của mỗi người. Trẻ – hay đúng ra là thanh niên – cũng cho rằng, có nhiều nguyên nhân đúng sai và tìm hiểu các cách hoạt động theo nguyên tắc và quy luật. Điều này đưa ra sự quan tâm đến việc một nguyên tắc có vẻ sai nhưng được thay đổi bằng cách nào phù hợp với nguyên tắc và trải qua quá trình thích hợp để cho tốt hơn.

+ Pha 2: Tiếp tục sự phát triển của giai đoạn này và đi đến việc nhận dạng các nguyên tắc công bằng trừu tượng, phổ biến, có thể áp dụng chung chung nhưng cũng tính đến quy ước khác nhau và xã hội đa nguyên.

Như Piaget, Kohlberg cho rằng, mỗi giai đoạn trong số này tượng trưng cho sự chuyển tiếp liên tục: suy nghĩ của trẻ trong phần đầu của giai đoạn khác với phần sau. Theo Kohlberg, trẻ phát triển từ một trạng thái trong đó đánh giá đạo đức hoàn toàn trên cơ sở tránh bị hình phạt sang một trạng thái trong đó cá nhân có thể áp dụng các khái niệm đạo đức thịnh hành tuỳ theo đánh giá tự chủ của riêng mình. Điều này, theo Kohlberg, tượng trưng hình thức lập luận đạo đức cao nhất.

c) Những luận điểm cơ bản của Kohlberg về các mức độ và giai đoạn phát triển suy luận đạo đức

Trước 9 – 10 tuổi, khả năng suy luận đạo đức của trẻ chưa phát triển. Khả năng này chỉ thực sự được mở ra và dần hoàn thiện ở độ tuổi vị thành niên và đầu tuổi trưởng thành.

– Sự phát triển suy luận đạo đức diễn ra theo một trật tự xác định và có tính bất biến của các cấp độ. Ở mỗi cấp độ, sự phát triển diễn ra theo một trật tự xác định và cũng có tính bất biến. Theo Kohlberg, trật tự mức độ và giai đoạn phát triển khả năng suy luận đạo đức có tính bất biến vì mỗi cấp độ và giai đoạn phát triển đều lệ thuộc vào sự xuất hiện của một khả năng nhận thức xác định được hình thành theo một trật tự tuyến tính (xem lí thuyết phát triển của Piaget).

– Giai đoạn mới trong sự phát triển khả năng suy luận đạo đức được hình thành trên cơ sở giai đoạn trước nó là sự thay thế hợp lí cho giai đoạn đó. Khi đạt tới

một giai đoạn phát triển cao hơn, cá nhân sẽ không nghịch đảo những suy luận đạo đức của mình về giai đoạn trước đó.

– Mỗi giai đoạn phát triển được đặc trưng bởi những khá biệt về chất trong quan điểm và nhận thức của cá nhân về các vấn đề đạo đức, thể hiện ở những khác biệt trong các lí lẽ và lập luận đạo đức của cá nhân.

– Các mức độ và giai đoạn phát triển suy luận đạo đức có liên quan trực tiếp đến độ tuổi và các giai đoạn phát triển nhận thức.

Như Piaget, Kohlberg cho rằng, mỗi giai đoạn trong số này tượng trưng cho sự chuyển tiếp liên tục: suy nghĩ của trẻ trong phần đầu của giai đoạn khác với phần sau. Theo Kohlberg, trẻ phát triển từ một trạng thái trong đó đánh giá đạo đức hoàn toàn trên cơ sở tránh bị hình phạt sang một trạng thái trong đó cá nhân có thể áp dụng các khái niệm đạo đức hiện hành tuỳ theo đánh giá tự chủ của riêng mình. Điều này, theo Kohlberg tượng trưng là hình thức lập luận đạo đức cao nhất.

Những luận điểm trên đây được Kohlberg khái quát từ những nghiên cứu của mình theo phương pháp phỏng vấn lâm sàng – một phương pháp đã được Piaget sử dụng rất thành công trong nghiên cứu về các giai đoạn nhận thức đạo đức của trẻ em. Tuy nhiên, trong khi Piaget dựa vào những đánh giá của trẻ về tính đạo đức của những hành vi đã thực hiện, Kohlberg lại tập trung phân tích những lí lẽ mà trẻ nêu ra để biện minh cho một quyết định hành động trong một tình huống đạo đức (xem phần mô tả nghiên cứu). Thay vì tập trung vào nội dung của các quyết định hành động, Kohlberg lại quan tâm nhiều hơn đến những lí lẽ mà cá nhân đưa ra để biện minh cho những quyết định hành động đạo đức của mình thuyết Nhận thức xã hội của A. Bandura.

7.3.4. Hình thành hành vi và thói quen đạo đức cho học sinh

Tâm lí học đã xác định một số cơ chế hình thành hành vi và thói quen đạo đức. Một số cơ chế cơ bản: *Cơ chế bắt chước, cơ chế củng cố* và *học tập xã hội.*

7.3.4.1. Cơ chế bắt chước

Bắt chước là sự tái tạo, mô phỏng lại hành vi của người khác. Thông qua sự bắt chước có thể giải thích hành vi của con người, đặc biệt là những hành vi giống nhau giữa các cá nhân trong quá trình tác động qua lại. Theo Tarde (nhà tâm lí học đã phát hiện ra quy luật bắt chước): Bắt chước là một dạng của "quy luật lặp lại của thế giới". Thế giới vận động và phát triển theo con đường lặp lại. Di truyền sinh học là lặp lại, phủ định của phủ định là lặp lại. Trong xã hội loài người, sự lặp lại chính là bắt chước. Đó là sự sao chép các hành vi bề ngoài của những

người khác. Bắt chước người khác chính là "sao, chụp" lại hành vi của người khác. Đây là nền tảng để xã hội tồn tại và phát triển. Nhờ bắt chước mà các phát minh, sáng chế, các hành vi có ích của xã hội được duy trì và trên cơ sở đó được khai thác lại. Bắt chước có nhiều loại, bắt chước vô thức và bắt chước có ý thức; bắt chước logic (trí tuệ, ý thức) và bắt chước phi logic (cảm tính, phi lí); bắt chước nhất thời và bắt chước lâu dài; bắt chước hình thức và bắt chước bản chất; bắt chước giữa các thế hệ và bắt chước trong cùng thế hệ.

Có thể hiểu bắt chước như là sự mô phỏng, tái tạo, lặp lại những hành vi, cách suy nghĩ, các tâm trạng của các cá nhân khác trong đời sống xã hội. Quy luật này có vai trò chính trong việc tạo ra sự đồng nhất giữa các cá nhân trong các nhóm xã hội, nhờ đó nó có thể tạo ra các đặc trưng của các nhóm xã hội khác nhau. Sự bắt chước trong cách ăn mặc, cách nói năng của nhóm lứa tuổi như thiếu niên chẳng hạn tạo ra sự khác biệt với các nhóm lứa tuổi khác.

Do vậy, trong quá trình sống, HS có xu hướng bắt chước các hành vi, các thói quen đạo đức hoặc ngược lại, các thói quen phi đạo đức. Chính những người xung quanh, từ gia đình, bạn bè, thầy cô, và các cá nhân khác trong xã hội luôn có thể trở thành mẫu để HS bắt chước theo. Trong giáo dục đạo đức nguyên tắc nêu gương là một nguyên tắc có cơ sở chính là quy luật bắt chước này.

7.3.4.2. Cơ chế củng cố

Theo quan điểm của Tâm lí học hành vi (tạo tác), một hành vi nếu được củng cố thì sẽ được lặp lại và ngược lại nếu không được củng cố, hoặc củng cố âm tính thì có thể mất đi. Do vậy, khi một hành vi tốt diễn ra, để hành vi đó có thể được lặp lại và trở thành ổn định thì cần có sự củng cố. Củng cố có thể là sự ngợi khen, sự cổ vũ, sự khuyến khích hay phần thưởng. Sự bày tỏ thái độ ủng hộ của những người xung quanh là tác nhân củng cố rất hữu ích. Do vậy, để khuyến khích và rèn luyện các thói quen đạo đức hết sức cần thiết phát hiện kịp thời các hành vi đạo đức, nêu gương, khen thưởng để duy trì các hành vi đó không chỉ ở cá nhân thực hiện hành vi mà cả ở các cá nhân khác.

7.3.4.3. Học tập xã hội

Học tập xã hội thực chất là học một hành vi thông qua quan sát hành vi của người khác và hình thành trong đầu óc một khuôn mẫu hành vi đóng vai trò điều chỉnh hành vi của bản thân trong các tình huống tương tự. Theo cơ chế này, không nhất thiết cá nhân phải thực hiện một hành vi từ trước, mà thông qua quan sát, chứng kiến hành vi của người khác và các hệ quả của hành vi đó, cá nhân hình thành cho mình hành vi nhất định. Học tập xã hội là cơ chế giúp giải thích, tại sao

một đứa trẻ chưa từng có hành vi trước đó lại có thể thực hiện một hành vi có vẻ như là xa lạ với bản thân nó. Mọi hành vi của người khác, trong các quan hệ xã hội thực, trong phim ảnh, hay ở đâu đó được đứa trẻ quan sát rất có thể được trẻ học mà chúng ta có khi không để ý tới. Cơ chế này có điểm tương đồng với sự bắt chước, tuy nhiên tính chất riêng biệt trong học tập xã hội rõ nét hơn và các hành vi hình thành sâu hơn trong tâm lí của trẻ. Với cơ chế này, hình thành hành vi và thói quen đạo đức gắn chặt với môi trường xung quanh của trẻ.

7.4. Cơ sở tâm lí học của việc giáo dục thái độ và giá trị

7.4.1. Thái độ

7.4.1.1. Khái niệm

Khái niệm thái độ được sử dụng rất thường xuyên trong cuộc sống đời thường và trong tâm lí học. Tuy vậy, để hiểu một cách tường minh khái niệm này lại không dễ dàng. Hiểu theo nghĩa thông thường, "thái độ là cách nhìn, cách hành động theo một hướng nào đó trước một vấn đề, một tình hình".

Trong tâm lí học, có tác giả cho rằng: "thái độ là trạng thái tinh thần của cá nhân đối với một giá trị" – W.I. Thomas và F. Znaniecxki. Hay đầy đủ hơn: "Thái độ là sự sẵn sàng về mặt tinh thần và thần kinh, được hình thành qua kinh nghiệm, có khả năng điều chỉnh hay ảnh hưởng năng động đến các phản ứng của cá nhân với tất cả khách thể và tình huống mà nó có mối liên quan" – Allport.

Để nhận biết sâu hơn và rõ hơn về thái độ, có thể chỉ ra năm đặc trưng:

1) Thái độ là trạng thái của tinh thần và hệ thần kinh của cá nhân.

2) Thái độ là sự sẵn sàng phản ứng.

3) Thái độ là trạng thái tâm lí có tổ chức.

4) Thái độ được hình thành trên cơ sở kinh nghiệm quá khứ của cá nhân.

5) Thái độ có khả năng ảnh hưởng và điều chỉnh hành vi.

Từ các cách hiểu trên, có thể hiểu thái độ là sự thể hiện rung cảm, lựa chọn hay không lựa chọn, đề cao hay không đề cao của cá nhân trước một đối tượng hay sự vật, hiện tượng, đóng vai trò định hướng và thúc đẩy các hành động của cá nhân.

Như vậy, mọi sự vật, hiện tượng tồn tại trong thế giới xung quanh đều có thể là đối tượng của thái độ. Nói cách khác, con người có thể tỏ thái độ với mọi đối tượng và với chính bản thân. Thái độ có thể được bộc lộ rất đa dạng, từ lời nói đến hành vi, cử chỉ, bằng cả ngôn ngữ và phi ngôn ngữ. Nhận diện thái độ cần quan sát tinh tế ngôn ngữ, cử chỉ, lời nói của cá nhân. Nhiều khi thái độ thật bị che dấu bởi các dấu hiệu "mặt nạ", do vậy, nhận biết thái độ của cá nhân không nên vội vã, quy chụp.

7.4.1.2. Đặc điểm của thái độ

– *Tính phân cực:* thái độ có thể là tích cực hay tiêu cực, đồng tình hay phản đối. Cá nhân có thể có thái độ chung đối với một đối tượng ở mức trung dung, nhưng trong đó vẫn bao gồm thái độ đối với những mặt cụ thể của đối tượng ở cực này hay cực kia (với mặt này thì đồng tình, mặt kia thì phản đối...).

– *Mức độ ủng hộ:* Thái độ luôn bao hàm sự ủng hộ hay phản đối với đối tượng ở các mức độ khác nhau (ủng hộ ít, ủng hộ nhiều hay phản đối).

– *Tính ổn định:* thái độ của cá nhân về các đối tượng khá ổn định, các yếu tố cấu thành bao gồm nhận thức, xúc cảm liên hệ khá vững chắc. Thái độ đối với các đối tượng được hình thành trên nền tảng kinh nghiệm, kết hợp cả xúc cảm và nhận thức do vậy nó không dễ thay đổi. Muốn thay đổi thái độ của cá nhân cần có sự tác động kiên trì, hợp lí cả về nhận thức và xúc cảm.

– *Cường độ:* Thái độ có thể được bộc lộ với cường độ khác nhau. Cá nhân này bộc lộ thái độ một cách mạnh mẽ, cá nhân khác lại bộc lộ một cách yếu ớt. Cường độ bộc lộ của thái độ chịu sự chi phối của nhiều yếu tố, bao gồm các yếu tố bên trong như khí chất, khả năng tự chủ, các định hướng giá trị có liên quan của cá nhân, các yếu tố bên ngoài như tính chất của đối tượng, mối liên hệ, ý nghĩa của đối tượng với các nhu cầu của cá nhân, bối cảnh xã hội. Cá nhân có khả năng tự chủ sẽ biết cách bộc lộ thái độ một cách phù hợp.

– *Tính nổi trội:* Khi có thái độ với một đối tượng nào đó ở cường độ cao, cá nhân sẵn sàng biểu thị thái độ đó ngay cả khi không được hỏi về nó.

7.4.1.3. Chức năng của thái độ

– *Thích nghi xã hội:* Thái độ giúp ta hướng tới các đối tượng có thể mang lại những điều có ý nghĩa với bản thân.

– *Chức năng biểu hiện:* Giúp con người thể hiện bản thân trước đối tượng khác, qua đó được người khác nhận biết để tạo ra các liên kết xã hội.

7.4.1.4. Các thành tố của thái độ

Thái độ được coi là có cấu trúc gồm nhận thức của cá nhân về đối tượng và xúc cảm có được từ các đối tượng đó.

Nhận thức của cá nhân về đối tượng là yếu tố quan trọng để hình thành thái độ. Có thể nhận thức đúng hoặc sai, đầy đủ hay không đầy đủ. Trong đó, cá nhân nhận thức chủ yếu về mối liên hệ hay ý nghĩa của đối tượng đối với bản thân. Do vậy, tính chủ quan thể hiện rất rõ. Cùng một đối tượng, nhưng sự nhận thức của các cá nhân có thể không giống nhau, thậm chí trái ngược nhau.

Rung cảm của cá nhân trước đối tượng xuất hiện trên cơ sở mối liên hệ của cá nhân với đối tượng (nhu cầu, động cơ...) hoặc các trải nghiệm đã có của cá nhân trước đối tượng. Những xúc cảm dương tính (vui vẻ, thoải mái, dễ chịu...) là cơ sở để hình thành và củng cố các thái độ tích cực đối với đối tượng. Ngược lại, các xúc cảm âm tính (khó chịu, căng thẳng...) làm xuất hiện các thái độ tiêu cực đối với đối tượng.

7.4.1.5. Sự hình thành thái độ

Quá trình hình thành thái độ diễn ra rất phức tạp, chịu sự tác động của nhiều yếu tố khác nhau.

– Thái độ được hình thành trong quá trình thoả mãn các nhu cầu của cá nhân: nhu cầu tồn tại tất nhiên trong mỗi cá nhân, chúng thúc đẩy cá nhân tiến hành các hoạt động để thoả mãn. Trong đó, đối tượng giúp thoả mãn nhu cầu của cá nhân hoặc ngược lại, không thoả mãn các nhu cầu, đều có thể làm nảy sinh thái độ. Một đối tượng có thể làm nảy sinh các thái độ khác nhau ở một cá nhân trong cùng một thời điểm hoặc trong các thời điểm khác nhau. Ngược lại, nhiều đối tượng lại có thể làm nảy sinh cùng một thái độ.

– Trong quá trình tiếp thu xử lí các thông tin, thông tin về đối tượng giúp cá nhân nhận thức, suy luận, đánh giá; từ đó hình thành thái độ về đối tượng. Các thông tin được cung cấp bởi người khác đã kèm theo việc bày tỏ thái độ cũng dễ ảnh hưởng đến thái độ của cá nhân tiếp nhận.

– Thông qua giao tiếp, tương tác với cá nhân khác. Trong quá trình tương tác, thái độ của các cá nhân về đối tượng có xu hướng xích lại gần nhau hơn hoặc ngày càng phân hoá hơn.

– Dựa trên nền tảng nhân cách. Thái độ của cá nhân hình thành trên cơ sở thống nhất các thành phần khác nhau của nhân cách và chịu sự chi phối của nhân cách toàn vẹn. Thái độ gắn liền với định hướng giá trị, năng lực, tính cách, động cơ... Không thể hiểu được thái độ của cá nhân nếu nhìn nhận nó tách rời nhân cách.

7.4.2. Giá trị

7.4.2.1. Khái niệm

Giá trị là khái niệm được sử dụng trong nhiều lĩnh vực khác nhau và nội hàm của nó cũng được sử dụng không giống nhau. Trong lĩnh vực Kinh tế học: giá trị là kết tinh của sức lao động, nguyên vật liệu tạo thành một sản phẩm. Mỗi một sản phẩm có giá trị sử dụng: sản phẩm được sử dụng để làm gì, mức độ đáp ứng nhu cầu của con người và có giá trị có thể đo bằng tiền thể hiện ở giá bán của sản phẩm. Như vậy, trong kinh tế học, giá trị có thể lượng hoá tương đối dễ dàng.

Trong khi đó, triết học coi giá trị là những gì có ích, có ý nghĩa cho xã hội, cho con người, có khả năng phục vụ con người. Như vậy, giá trị không phải ở bản thân các thuộc tính của đối tượng mà ở ý nghĩa của đối tượng đó đối với đời sống của con người. Cách hiểu của triết học rộng hơn nhưng cũng khó định lượng hơn.

Tâm lí học có những điểm gần với Triết học khi coi giá trị không phải là bản thân đặc điểm hay thuộc tính tự nhiên của đối tượng, mà là những thuộc tính được liên kết với với nhu cầu, cuộc sống của con người, tức là có ý nghĩa đối với con người. Tuy vậy, Tâm lí học nhấn mạnh: những đặc điểm, thuộc tính đó phải được phản ánh vào đầu óc của cá nhân, dưới dạng các hiện tượng tâm lí. Như vậy, *giá trị là những cái có ý nghĩa ở đối tượng được con người phản ánh, thể hiện ở sự lựa chọn, đề cao, có vai trò dẫn dắt hoạt động của con người.*

Theo cách hiểu này của tâm lí học, không phải mọi giá trị là như nhau đối với mỗi cá nhân. Mỗi cá nhân có sự phản ánh của riêng mình về các hệ giá trị tồn tại trong đời sống xã hội. Ngay cả một giá trị, được các cá nhân khác nhau tri giác, hiểu, vận dụng cũng rất khác nhau. Ở đây, cần nhấn mạnh đến tính chủ thể trong việc nhận biết và chấp nhận các giá trị. Đây là điều hết sức cần lưu ý trong giáo dục giá trị cho HS.

Trong xã hội tồn tại nhiều hệ giá trị. Cá nhân lựa chọn, lĩnh hội hệ giá trị này hay hệ giá trị khác. Xu hướng của cá nhân lựa chọn và phấn đấu và hành động vì giá trị nào đó gọi là định hướng giá trị. Nói cách khác, *định hướng giá trị là sự lựa chọn những giá trị làm mục tiêu chỉ dẫn cho hành động của con người.*

Mỗi cá nhân (nhà giáo) định hướng giá trị cho HS hay cho tập thể HS là giáo dục giá trị.

7.4.2.2. Chiến lược hình thành thái độ và giá trị

Hình thành giá trị ở HS là quá trình lâu dài, dần dần. Việc giáo dục giá trị sẽ có hiệu quả khi người GV nắm được các chiến lược hình thành giá trị. Có nhiều chiến lược hình thành giá trị khác nhau. Việc hình thành giá trị cần phải qua sáu bước sau:

1) Xác định và làm rõ các giá trị. HS được trao đổi với nhau về những điều họ cho là có giá trị, lựa chọn và giải thích lí do lựa chọn. Tự sắp xếp theo ưu tiên các giá trị mình lựa chọn.

2) So sánh và làm nổi bật sự khác biệt. So sánh quan điểm của HS khác nhau về giá trị. Giúp HS hiểu rằng quan niệm của mình về giá trị chỉ là một trong nhiều quan niệm khác nhau. Mỗi người có thể có quan niệm riêng của mình về giá trị, từ đó hình thành thái độ tôn trọng và thừa nhận người khác. HS cũng có thể nhận thấy các bất đồng trong các quan niệm và trao đổi để giải quyết bất đồng.

3) Khai thác và tìm hiểu cảm nhận của người khác. Trên cơ sở trao đổi quan điểm với người khác, HS được khuyến khích tìm hiểu cảm nhận của người khác. Việc hiểu được cảm nhận của người khác giúp HS có khả năng tìm kiếm sự thống nhất trong các giá trị.

4) Khai thác các giá trị khác biệt. HS được khuyến khích khai thác các giá trị khác biệt với giá trị của mình, đặc biệt tìm hiểu ý nghĩa của các giá trị đó. Từ đó, HS có khả năng củng cố giá trị mà bản thân đã lựa chọn.

5) Xem xét các phương án và ý nghĩa của các phương án đó. HS đề xuất các tiêu chí để đánh giá theo giá trị họ đã lựa chọn. Công việc này giúp cụ thể hoá các giá trị, từ đó, có thể theo dõi việc thực hiện các giá trị đó trong cuộc sống.

6) Xây dựng kế hoạch hành động. Trên cơ sở các phương án và các tiêu chí đã đề ra, HS xây dựng kế hoạch hành động cho bản thân để đạt tới các giá trị đó. Kế hoạch hành động cần được xây dựng nhất quán với giá trị đã đề ra.

Căn cứ vào các bước này, có thể tổ chức giáo dục giá trị cho HS theo trình tự tương đương.

7.4.2.3. Một số giá trị cần hình thành cho học sinh

Có nhiều cách phân loại hoặc nhóm các giá trị. Có thể phân loại thành:

– *Các giá trị chung của loài người:* tính người, tình người, chân, thiện, mĩ.

Các giá trị chung này có thể coi là cội nguồn của cội nguồn, được hình thành và phát triển trong suốt thời kì phát triển và tiến hoá của loài và xã hội. Ở cấp độ phát triển càng cao của loài và đặc biệt của xã hội, tính người, tình người hay còn gọi là tính nhân bản càng phải phát triển cao hơn. Các giá trị chung này không phân biệt chủng tộc, giai cấp hay dân tộc. Nó là các giá trị đảm bảo cho sự phát triển của xã hội. Khi các giá trị này bị xâm phạm hoặc không được đề cao ắt sẽ dẫn tới sự suy thoái của loài người.

– *Các giá trị dân tộc:* tinh thần dân tộc, yêu nước, trách nhiệm cộng đồng.

Xã hội tồn tại được là bởi sự gắn kết của cộng đồng. Tinh thần trách nhiệm xã hội vừa là sản phẩm, vừa là tiền đề của sự phát triển xã hội. Trách nhiệm xã hội hay trách nhiệm cộng đồng là một trong những giá trị nổi bật của dân tộc ta.

– *Các giá trị gia đình:* hoà thuận, hiếu thảo, coi trọng giáo dục gia đình.

Gia đình vốn được coi là thành trì của đạo đức, ở đó nếu các giá trị bị phá huỷ thì không thể chờ đợi được sự phát huy tác dụng của các gái trị xã hội. Gia đình được coi là cái nôi đặt nền móng nhân cách là giá trị cội nguồn của nhân cách.

UNESCO nhấn mạnh bốn nhóm giá trị:

– *Nhóm các giá trị cốt lõi:* hoà bình, tự do, việc làm, sức khoẻ, an ninh, tự trọng, công lí, tình nghĩa, sống có mục đích, niềm tin, tự lập, nghề nghiệp, học vấn.

– *Nhóm các giá trị cơ bản:* sáng tạo, tình yêu, chân lí.

– *Nhóm các giá trị có ý nghĩa:* cuộc sống giàu sang, cái đẹp.

– *Nhóm giá trị không đặc trưng:* địa vị xã hội.

Việc giáo dục giá trị cho HS có thể được tiến hành trong các nội dung dạy học hoặc trong các hoạt động trải nghiệm sáng tạo. Việc tổ chức cho HS hoạt động để trải nghiệm các giá trị có vai trò quyết định trong việc giáo dục giá trị cho HS.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Thế nào là sự phát triển nhân cách? Sự phát triển nhân cách chịu sự chi phối của những yếu tố nào? Ý nghĩa của việc hiểu biết vấn đề này trong công tác giáo dục.
2. Phân tích các đặc điểm của nhân cách. Cho ví dụ minh hoạ.
3. Phân tích cấu trúc tâm lí của nhân cách, ý nghĩa của việc hiểu biết cấu trúc nhân cách.
4. Trình bày các thuộc tính cơ bản của nhân cách và mối quan hệ giữa chúng.
5. Thế nào là hành vi đạo đức? Phân tích cấu trúc của một hành vi đạo đức.
6. Phân tích các giai đoạn hình thành đạo đức ở trẻ em. Lấy các ví dụ minh hoạ.
7. Phân tích các cơ chế hình thành hành vi và thói quen đạo đức. Vận dụng vào hoạt động giáo dục HS.
8. Thái độ là gì? Để giáo dục thái độ cho HS cần làm gì?
9. Phân tích khái niệm giá trị từ góc độ của tâm lí học. Để giáo dục giá trị cho HS cần nắm được các cơ chế nào?
10. Phân tích một số giá trị cơ bản theo UNESCO.

Chương 8

HỖ TRỢ TÂM LÍ TRONG TRƯỜNG HỌC

Chức năng chủ yếu của người GV là dạy học và giáo dục HS. Tuy nhiên, trong hoạt động học tập và tu dưỡng của mình, HS thường gặp những khó khăn mang tính chủ quan và khó khăn từ phía khách quan. Nhiều khó khăn các em không thể tự mình vượt qua được. Khi đó, cần sự trợ giúp của GV. Chương 8 của giáo trình đề cập tới các khó khăn của HS trong học tập và sự trợ giúp của GV cho những HS này.

Phần đầu của chương đề cập tới những vấn đề chung của sự hỗ trợ tâm lí trong trường học như bản chất, vai trò của hỗ trợ tâm lí trong nhà trường và các chủ thể tham gia hỗ trợ tâm lí trong nhà trường.

Phần thứ hai, là phần cốt lõi của chương, đề cập tới những khó khăn tâm lí của HS và hoạt động hỗ trợ tâm lí cho các em. Những vấn đề đặt ra trong phần này là những khó khăn tâm lí của HS các lứa tuổi HS THCS và THPT thường gặp trong học tập, trong các hoạt động khác và trong giao tiếp, ứng xử... Một nội dung quan trọng trong phần này là đề cập tới những nội dung của hỗ trợ tâm lí cho HS gặp khó khăn.

Phần cuối của chương đề cập một số nguyên tắc đạo đức và kĩ năng hỗ trợ tâm lí cơ bản trong nhà trường; trong đó, đề cập tới các nguyên tắc đạo đức như: tôn trọng phẩm giá và quyền của HS; năng lực và trách nhiệm hỗ trợ tâm lí học đường; tôn trọng và trung thực trong quan hệ hỗ trợ học đường và có trách nhiệm với gia đình, nhà trường và cộng đồng. Những kĩ năng hỗ trợ học đường được đề cập trong giáo trình bao gồm kĩ năng xây dựng mối quan hệ trong hỗ trợ tâm lí cho HS, kĩ năng phản hồi, kĩ năng đối đầu, kĩ năng đánh giá và thiết lập mục tiêu, kĩ năng tìm kiếm giải pháp.

Trong quá trình phát triển thể chất và tâm lí, trẻ em – thanh thiếu niên không chỉ có những trải nghiệm vui, thú vị; mà nhiều em cũng phải đương đầu với những biến động, thách thức/khó khăn qua từng giai đoạn phát triển nhất định. Mỗi giai đoạn các em có những đặc điểm đặc trưng trong tâm lí, trí tuệ, đồng thời cũng có những chuyển biến nhất định về mặt thể chất. Sự phát triển đồng thời về thể chất và tâm lí sẽ diễn ra trong mỗi em. Điều này tạo nên tính hài hoà trong phát triển,

nhưng đồng thời chúng cũng tương tác với nhau trong những bối cảnh sống khác nhau, tạo ra một số thách thức nhất định mà các em phải đối diện và vượt qua.

Trong hành trình phát triển, những người đồng hành cùng các em đóng vai trò rất quan trọng. Các em luôn cần được hiểu, được hướng dẫn và giáo dục kịp thời, phù hợp. Đặc biệt đối với những trẻ em – thanh thiếu niên thuộc nhóm yếu thế, phải ứng phó với nhiều nguy cơ tiềm ẩn về khó khăn, rối nhiễu tâm lí, thì việc phát hiện, phòng ngừa và can thiệp kịp thời cho các em là nhân tố tối quan trọng, nhằm đảm bảo sức khoẻ tinh thần và thể chất cho mỗi em.

Như vậy, để mỗi nhà trường, mỗi GV thực hiện tốt vai trò giáo dục của mình đối với HS, việc tổ chức và thực hiện các hoạt động hỗ trợ tâm lí trong trường học cho HS là rất cần thiết. Các hoạt động hỗ trợ tâm lí (HTTL) trong trường học từ trước tới nay thường được gọi là hoạt động tâm lí học đường (TLHĐ).

Chương này giới thiệu khái quát về bản chất, vai trò của hoạt động HTTL học đường, những chủ thể tham gia HTTL, những khó khăn tâm lí đặc trưng qua một số giai đoạn phát triển của trẻ em, thanh thiếu niên, các hình thức và nguyên tắc HTTL.

8.1. Những vấn đề chung về hỗ trợ tâm lí trong trường học

8.1.1. Bản chất của hoạt động hỗ trợ tâm lí trong nhà trường

Tâm lí học không chỉ cung cấp các kiến thức nền tảng cho việc tổ chức dạy học và giáo dục mà còn được ứng dụng trực tiếp vào việc đảm bảo cho sự phát triển tâm lí trẻ em một cách lành mạnh. Việc ứng dụng các nguyên tắc và kiến thức đó được thực hiện bởi một chuyên ngành Tâm lí ứng dụng có tên gọi là Tâm lí học học đường hay Tâm lí học trường học. Tâm lí học trường học (TLHTH) tập trung vào ứng dụng tâm lí học và giáo dục học nhằm giúp trẻ em và thanh thiếu niên đang hưởng thụ giáo dục có được điều kiện và cơ hội học tập cũng như phát triển bản thân tốt tới mức có thể. Hoạt động hỗ trợ tâm lí trong trường học được coi là nhiệm vụ cơ bản của Tâm lí học trường học.

Hoạt động HTTL trong nhà trường là hoạt động hướng vào tất cả các HS, nhằm đảm bảo sức khoẻ tâm lí (trong giới chuyên môn liên ngành thường thay từ sức khoẻ tâm lí bằng sức khoẻ tâm thần nhằm nói tới sự khoẻ mạnh về tâm sinh lí – tâm lí và thể chất trong một cơ thể thống nhất) ổn định cho mỗi em, trên cơ sở đó tạo điều kiện tốt nhất cho các em tham gia học tập, rèn luyện và phát triển nhân cách.

Hoạt động giáo dục sẽ thực hiện thuận lợi khi mà HS có tâm thế tốt – khoẻ mạnh và sẵn sàng cả về thể chất, tâm lí. Hoạt động HTTL trong trường học

góp phần chuẩn bị tâm thế của HS trước các hoạt động giáo dục trong nhà trường (theo cả nghĩa hẹp và nghĩa rộng).

Hoạt động HTTL trong nhà trường bao gồm nhiều khía cạnh khác nhau: (1) Những hoạt động hướng vào nhóm HS bình thường nhằm trang bị kiến thức và kĩ năng để các em có hiểu biết về bản thân, có năng lực ứng phó và xử lí những thách thức, khó khăn tâm lí mà các em có thể phải đối diện qua mỗi giai đoạn lứa tuổi; (2) Những hoạt động hướng vào đối tượng HS có nhiều nguy cơ gặp khó khăn tâm lí (các nhóm yếu thế, có hoàn cảnh khó khăn...); (3) Những hoạt động HTTL hướng vào nhóm HS có khó khăn tâm lí, cần được phát hiện sớm, phối hợp can thiệp kịp thời; (4) Những hoạt động HTTL nhằm hợp tác, nhận diện và chuyển những HS có rối nhiễu tâm lí nặng tới các cơ sở can thiệp lâm sàng phù hợp; đồng thời phối hợp thực hiện hoạt động trợ giúp phù hợp trong thời gian HS được can thiệp chuyên sâu và sau khi kết thúc giai đoạn can thiệp chuyên sâu.

Hoạt động HTTL có chức năng trợ giúp trong việc bộc lộ, thể hiện tâm tư, chia sẻ mong muốn, khó khăn và nguyện vọng của HS – đại diện cho tiếng nói của các em; vì thế, GV và phụ huynh sẽ dễ hiểu các em hơn, dễ có chiến lược đón nhận và tổ chức hoạt động giáo dục phù hợp với các em.

Nói một cách khái quát, hoạt động HTTL nhằm hỗ trợ mỗi HS trong học đường, giúp các em có tâm thế và khả năng duy trì hoạt động học tập ổn định của mình, phát huy tối đa tiềm năng cá nhân.

8.1.2. Vai trò và ý nghĩa của hoạt động hỗ trợ tâm lí trong nhà trường

Hoạt động HTTL có ý nghĩa và vai trò rất thiết thực đối với bản thân HS, gia đình, nhà trường và xã hội.

– Đối với bản thân HS – nhờ có hoạt động HTTL các em được hình thành năng lực và kĩ năng hiểu tâm lí, hiểu sức khoẻ tâm thần của bản thân; các em được tham gia các hoạt động rèn luyện kĩ năng tự chăm sóc và ứng phó với các khó khăn tâm lí ở từng giai đoạn lứa tuổi; các em được trang bị một số kiến thức, kĩ năng để nhận diện những dấu hiệu bất thường về tâm lí và biết cách tìm nơi trợ giúp hoặc báo với cha mẹ, thầy cô/bạn bè.

– Đối với mỗi gia đình và nhà trường, hoạt động HTTL là cầu nối giữa HS, GV, bạn bè và gia đình. Hoạt động HTTL hướng đến chuyển tải những thông tin, những hiểu biết thống nhất về đặc điểm tâm lí đặc trưng của HS; HTTL hướng tới sự hợp tác mang tính đồng minh, ổn định, có nguyên tắc, có đạo đức giữa nhiều lực lượng trong tất cả các tiểu hoạt động như phòng ngừa khó khăn tâm lí,

can thiệp sớm hoặc can thiệp chuyên sâu cho HS. GV và phụ huynh sẽ nhận được tư vấn từ nhà tâm lí trong những trường hợp cần phối hợp phòng ngừa và can thiệp mang tính hệ thống cho HS.

– Hoạt động HTTL còn hướng vào việc tư vấn cho Ban Giám hiệu nhà trường về định hướng các hoạt động giáo dục trong nhà trường thông qua việc cung cấp những thông tin khảo sát thực trạng, những kết quả thực chứng từ các nghiên cứu tại mỗi trường. Các hoạt động HTTL góp phần tạo tiếng nói chung, kết nối nguồn lực trong toàn nhà trường trong định hướng giáo dục HS.

– Hoạt động HTTL trong nhà trường cũng góp phần tạo động lực và củng cố thái độ cho HS trong việc triển khai nhiều hoạt động cộng đồng/xã hội; đồng thời, góp phần ngăn chặn, hạn chế và xoá bỏ các tệ nạn xã hội, giảm chi phí của xã hội trong giáo dục trên cơ sở trợ giúp HS kịp thời tránh hoặc can thiệp sớm các khó khăn, rối nhiễu tâm lí.

8.1.3. Những chủ thể tham gia hoạt động hỗ trợ tâm lí trong nhà trường

Trong trường học, nhiều lực lượng có thể tham gia phối hợp cũng HTTL cho HS, tuỳ từng trường hợp và cơ cấu tổ chức của nhà trường mà các chủ thể tham gia HTTL có thể khác nhau. Thông thường những chủ thể chính tham gia hoạt động HTTL là chuyên viên tâm lí học đường (nhiều trường học quen gọi là chuyên gia tâm lí hoặc GV tâm lí), các GV, phụ trách khối, nhân viên công tác xã hội, Ban Giám hiệu, gia đình/Hội phụ huynh HS và các lực lượng khác có liên quan như tổ y tế, tổ bảo vệ...

Tuỳ theo cơ cấu tổ chức của nhà trường, nhóm HTTL có thể được thiết lập và hoạt động dưới những hình thức tổ chức khác nhau. Hiện nay, một số trường/hệ thống giáo dục tư thục đã có phòng tâm lí học đường, với sự tham gia chính thức của 1 – 3 chuyên viên TLHĐ. Ở những cơ sở giáo dục này, chuyên viên tâm lí (CVTL) thường là người điều phối chính giữa các chủ thể tham gia HTTL cho HS; Ban Giám hiệu sẽ giám sát hoạt động chung, một chuyên gia tâm lí có bằng cấp, có trình độ cao hơn sẽ trợ giúp và giám sát hoạt động chuyên môn của các CVTL.

Dù bao nhiêu chủ thể liên quan và tham gia vào mạng lưới phối hợp HTTL cho HS thì hoạt động này cũng sẽ không phức tạp và rối nếu mọi người đều được thông báo để cùng hiểu rõ và thống nhất về quy trình làm việc, về nguyên tắc phối hợp và nội dung đạo đức nghề mà CVTL và chính các chủ thể tham gia phải tuân theo.

8.2. Những khó khăn tâm lí của học sinh và hoạt động hỗ trợ tâm lí trong nhà trường

8.2.1. Những khó khăn tâm lí của học sinh

Khó khăn tâm lí của HS có thể ở các mức độ và các dạng khác nhau, các khó khăn, rối nhiễu tâm lí thường tập trung vào năm lĩnh vực như học tập, nhận thức, cảm xúc, hành vi và xã hội.

Khó khăn tâm lí có thể ở dạng tiềm tàng, thách thức – sẽ bộc lộ qua từng giai đoạn phát triển lứa tuổi; có thể đang có nhưng chưa hoặc không bộc lộ rõ (ví dụ như các vấn đề hành vi hướng nội...); có thể bộc lộ rất rõ ràng (một số rối nhiễu nặng: trầm cảm, lo âu, rối loạn thích ứng, ám ảnh cưỡng bức...).

Trong mục này, chúng tôi tập trung nhiều hơn tới những khó khăn tâm lí đặc trưng qua từng giai đoạn lứa tuổi (với những thông tin từ các nghiên cứu gần đây nhất), không tập trung nhiều tới các biểu hiện và rối nhiễu tâm lí/tâm thần nặng (vì những rối nhiễu này cần can thiệp lâm sàng chứ không phải can thiệp/HTTL học đường).

8.2.1.1. Giai đoạn trung học cơ sở

Trong toàn bộ sự phát triển tâm lí cá nhân, giai đoạn tuổi HS THCS là giai đoạn phát triển tâm lí rất phức tạp, có nhiều mâu thuẫn. Chính những thách thức đa dạng và phức tạp từ xã hội, nhà trường, gia đình, cũng như từ sự thay đổi trong cơ thể của các em ở giai đoạn này sẽ gây ra nhiều khó khăn tâm lí phức tạp hơn giai đoạn trước.

– Một số nghiên cứu về sức khoẻ tâm thần trên đối tượng có độ tuổi từ 11 đến 15 tuổi đã cho thấy những rối loạn liên quan đến sức khoẻ tâm thần (SKTT) của HS bao gồm:

1) Các rối loạn hành vi như: đánh nhau; hành hạ súc vật; nói dối; lấy đồ đạc vật dụng; bỏ học; cờ bạc; bỏ nhà. Những rối loạn hành vi thường xuất hiện ở nam giới nhiều hơn nữ giới.

2) Các rối loạn liên quan đến SKTT khác: lo âu (12,3%); sợ bẩn (10%); trầm cảm (8,4%); đái dầm (6,3%); tic (4,2%).

3) Hành vi sử dụng chất gây nghiện: có 2,6% HS; sử dụng chất gây nghiện bao gồm: thuốc lá (1,22%); rượu (0,88%); ma tuý (0,47%).

Có bốn yếu tố ảnh hưởng đến SKTT được đề cập trong nghiên cứu đó là: (1) Yếu tố xã hội; (2) Yếu tố nhà trường; (3) Yếu tố gia đình; (4) Yếu tố HS.

Trong nghiên cứu *Sức khoẻ tâm thần của HS THCS* trên 1.103 khách thể là HS THCS có độ tuổi từ 11 đến 15 đã cho thấy, 74,23% HS có sức khoẻ tâm thần

ở mức bình thường, 25,76% ở mức có vấn đề của sức khoẻ tâm thần, trong đó ở mức ranh giới là 14,82% và 10,94%. Các vấn đề cảm xúc chiếm 29,7% cao hơn các vấn đề về hành vi 23,6%[1].

– Nghiên cứu Tìm hiểu rối nhiễu hành vi ở HS THCS bằng thang đo CONNERS CBRS–SR[2] trên 196 khách thể cho thấy: có 10,2% có rối nhiễu ở mức thấp, 10,7% có những nguy cơ rối nhiễu cao và có 6,6% HS có những biểu hiện của rối nhiễu ở mức cao. Những loại hành vi rối nhiễu thường gặp ở HS THCS là: gây hấn, nói dối và chống đối. Số hành vi ít gặp hơn như: phá hoại, giận dữ, gian lận và ăn cắp. Các nguyên nhân gây ra rối nhiễu hành vi ở trẻ được chia thành ba nhóm: (1) Nhóm nguyên nhân xuất phát từ phía gia đình, là những ảnh hưởng từ nghề nghiệp và phương thức giáo dục của bố mẹ; (2) Nhóm nguyên nhân xuất phát từ nhà trường: là vấn đề liên quan đến học tập và quan hệ với bạn cùng tuổi; (3) Nhóm yếu tố xã hội bao gồm các môi trường sống xung quanh trẻ và các yếu tố truyền thông.

Qua các nghiên cứu về khó khăn tâm lí của HS THCS cho thấy, đây là giai đoạn khá nhạy cảm của trẻ, trẻ trải qua sự thay đổi về thể chất dẫn đến những chuyển biến về mặt tâm lí. Các em thường gặp khó khăn trong việc vượt qua biến đổi tâm sinh lí tuổi dậy thì, tình bạn khác giới, quan hệ với thầy cô, cha mẹ, những khó khăn trong học tập. Cũng trong giai đoạn này, các em dễ chịu tác động, ảnh hưởng từ những yếu tố bên ngoài rất mạnh mẽ như sự lôi kéo của bạn bè, cám dỗ xấu từ phương tiện truyền thông.

Cùng với học tập, giao tiếp là hoạt động chủ đạo của tuổi thiếu niên. Khó khăn tâm lí của thiếu niên diễn ra nhiều ở hai hoạt động này.

a) Những khó khăn trong hoạt động học tập của HS THCS

Không phải HS THCS nào cũng có cách học tập hiệu quả. Nhiều em thường gặp khó khăn về phương pháp học do cách học ở trường THCS thay đổi nhiều so với ở tiểu học. Nếu không được trợ giúp kịp thời, các em có thể chán học, ngại học.

Một số em chưa xây dựng được động cơ học tập nghiêm túc, còn "học vì cha mẹ", vì phần thưởng... Một số em có thái độ phân hoá trong học tập, dẫn đến học lệch, tri thức thiếu toàn diện. Một số HS học thêm nhiều ngoài giờ học chính khoá, ảnh hưởng tới thời gian tự học.

Mặt khác, do gia tốc phát triển, do dậy thì, một số em quan tâm, lo lắng tới sự phát triển cơ thể mà phần nào xao nhãng học tập, kết quả học không cao. Đồng thời, do sự bùng nổ của các cuộc cách mạng khoa học công nghệ nên thiếu niên

---

[1,2] Kỉ yếu hội thảo: *Can thiệp và phòng ngừa các vấn đề sức khoẻ tinh thần trẻ em Việt Nam* (2007), Đại học Quốc gia Hà Nội.

có thể truy cập internet (ngoài luồng), nghiện game hoặc tham gia vào các tệ nạn xã hội: bạo lực học đường, nghiện hút, yêu đương quá sớm... ảnh hưởng tới học tập.

Biện pháp khắc phục

– *Về phương pháp học tập*: GV bộ môn nên chia sẻ, hướng dẫn cách học từng môn cho cả lớp, đặc biệt cho nhóm HS có khó khăn. GV chủ nhiệm có thể giúp các em tổ chức toạ đàm về phương pháp học tập... để tháo gỡ khó khăn cho HS.

– *Cần giúp HS xây dựng thái độ và động cơ học tập đúng đắn* qua việc chia sẻ khó khăn với các em, kết hợp cùng cha mẹ giáo dục các em.

– *Cha mẹ cùng GV nên hướng dẫn, kiểm tra và động viên một cách kịp thời những tiến bộ của HS.* Giám sát thời gian, chất lượng học trên lớp và ở nhà của thiếu niên, tránh để các em học thêm quá nhiều, thiếu thời gian tự học. Cha mẹ nên trò chuyện, chia sẻ những khó khăn của con cái.

b) Những khó khăn trong giao tiếp của HS THCS

– *Khó khăn trong giao tiếp của thiếu niên với người lớn:* Nét đặc trưng trong giao tiếp của thiếu niên với người lớn là sự cải tổ lại kiểu quan hệ giữa người lớn – trẻ con ở tuổi nhi đồng, hình thành kiểu quan hệ mới giữa các em với người lớn.

+ *Tính chủ thể trong quan hệ giữa các em và người lớn rất cao.* Các em luôn đòi hỏi được bình đẳng, được tôn trọng, được đối xử như người lớn, được hợp tác với người lớn. Nếu không được thoả mãn, các em sẽ có những phản ứng mạnh mẽ, dẫn tới quan hệ không ổn, tạo nên khó khăn, thậm chí xung đột với người lớn (cãi lại, bảo vệ quan điểm riêng, chống đối người lớn, bỏ nhà ra đi...).

+ Trong quan hệ với người lớn, ở thiếu niên thường xuất hiện nhiều mâu thuẫn (giữa nhận thức và nhu cầu của trẻ, giữa sự phát triển nhanh, bất ổn về thể chất, tâm lí, vị thế xã hội của trẻ với nhận thức và hành xử của người lớn chưa theo kịp sự thay đổi đó...).

+ Trong tương tác với người lớn, thiếu niên có xu hướng cường điệu hoá, kịch hoá các tác động của người lớn trong ứng xử hằng ngày.

Biện pháp khắc phục

+ *Người lớn thấu hiểu sự biến đổi trong quá trình phát triển thể chất và tâm lí thiếu niên*; từ đó, có sự thay đổi nhận thức, thái độ và hành vi phù hợp với sự phát triển tâm lí của các em. Giữa người lớn và trẻ có sự đồng cảm, hợp tác theo tinh thần dân chủ, đây là kiểu quan hệ người lớn – người bạn. Kiểu quan hệ này có tác dụng tích cực đối với sự phát triển của thiếu niên.

+ Để tránh xảy ra xung đột, người lớn nên *đặt thiếu niên vào vị trí mới, vị trí của người cùng hợp tác, tôn trọng lẫn nhau.* Người lớn cần thể hiện sự bình đẳng và tôn trọng, tin tưởng thiếu niên, gương mẫu, tế nhị trong hành xử với các em. Về phía thiếu niên cũng cần được giáo dục để hiểu và đồng cảm hơn với cha mẹ.

Trong gia đình, nhà trường và trong cộng đồng, nếu người lớn biết "làm bạn" với các em thì quan hệ giữa người lớn với thiếu niên sẽ rất tốt đẹp, thuận lợi cho sự phát triển nhân cách trẻ.

– *Khó khăn trong giao tiếp của thiếu niên với bạn cùng tuổi.* Giao tiếp với bạn đã trở thành hoạt động riêng và chiếm vị trí quan trọng trong đời sống thiếu niên. Tuy nhiên, một số thiếu niên do thiếu kĩ năng trong giao tiếp và cuộc sống nên bị các bạn tẩy chay, tạo ra cảm giác cô đơn, hụt hẫng, ảnh hưởng đến sự phát triển... Một số HS lúng túng, mất tự nhiên khi giao tiếp với bạn khác giới.

Biện pháp khắc phục

+ Người lớn (cha mẹ, thầy cô giáo) cần giúp thiếu niên thoả mãn nhu cầu được có bạn hoặc bạn thân. Mặt khác, cũng cần chia sẻ với con em về tình bạn của trẻ, lưu ý đến những trẻ bị lớp bỏ rơi hoặc tẩy chay vì khi bị tách ra khỏi tập thể, thiếu niên dễ có các hành vi tiêu cực như phá phách, gây hấn, bạo lực..., tìm kiếm các nhóm tự phát, dễ sa vào các tệ nạn xã hội. Người lớn (cha mẹ, thầy cô...) hướng dẫn, cung cấp thông tin giúp trẻ nhận diện và có kĩ năng phòng tránh những hiện tượng bắt nạt, bạo lực trong nhà trường phổ thông (nhóm HS "đại gia" trong lớp áp chế các bạn...). Nhà trường cần triển khai các chương trình phòng ngừa nhằm giảm thiểu tình trạng bạo lực học đường và các tệ nạn xã hội diễn ra trong môi trường giáo dục. GV cần phối hợp chặt chẽ với gia đình và xã hội trong công tác này.

+ Người lớn cần giúp thiếu niên xây dựng tình bạn trong sáng, duy trì và gìn giữ tình bạn để giúp nhau trong học tập và cuộc sống. Nhà trường nên tổ chức các hoạt động, sinh hoạt tập thể (sinh hoạt Câu lạc bộ Tình bạn, các sinh hoạt tập thể theo chủ đề năm học...) để thiếu niên tham gia, các em hiểu biết, chia sẻ và kết bạn cùng nhau.

+ Đối với tình bạn khác giới của thiếu niên, cha mẹ và thầy cô cần quan tâm giúp các em xây dựng tình bạn lành mạnh, trong sáng. Nếu có khó khăn trong tình bạn này, người lớn cần bình tĩnh, kiên quyết, giúp thiếu niên tháo gỡ tế nhị, tránh can thiệp thô bạo. Hiện nay, một số ít thiếu niên lười học, đua đòi, kết bạn khác giới qua internet, sống thử, thiếu lành mạnh... Trường hợp này gia đình cần kết hợp chặt chẽ với nhà trường để giáo dục các em thông qua tập thể lớp, qua Đoàn Thanh niên hoặc nhờ sự can thiệp của chuyên gia tâm lí học đường.

8.2.1.2. Giai đoạn thanh niên – học sinh trung học phổ thông

HS THPT là lứa tuổi đang trong giai đoạn hoàn thiện nhân cách. Vì vậy, trước nhiều vấn đề đặt ra trong đời sống, học tập, tu dưỡng khi phải lựa chọn một giải pháp các em thường gặp nhiều khó khăn, nhất là trong điều kiện xã hội hiện tại. Trong các nghiên cứu gần đây đã cho thấy, thực tế HS THPT thiếu cả tri thức và kĩ năng để đối diện với những thách thức vượt ra khỏi phạm vi hiểu biết của các em. Khi HS không thể giải quyết được hoặc giải quyết không triệt để các khó khăn tâm lí gặp phải, sẽ dẫn tới những tác động có tính tiêu cực lên quá trình phát triển nhân cách của trẻ.

Nghiên cứu *Khó khăn tâm lí của HS THPT*[1] khảo sát trên 615 HS THPT thuộc địa bàn Hà Nội, Nam Định và Vĩnh Phúc. Kết quả khảo sát được thể hiện qua: nội dung khó khăn tâm lí, ảnh hưởng của những khó khăn tâm lí, thực trạng giải quyết khó khăn tâm lí của HS THPT và nhu cầu của các em về các hoạt động trợ giúp tâm lí. Trong nhóm nội dung khó khăn tâm lí, vấn đề xác định nghề nghiệp trong tương lai và các khó khăn gặp phải trong học tập là những vấn đề mà HS THPT gặp nhiều khó khăn nhất. Đa số HS cho rằng, những khó khăn tâm lí mà mình gặp phải có ảnh hưởng rất lớn đến đời sống và học tập của bản thân, những khó khăn này tạo nên những xúc cảm, trạng thái tâm lí tiêu cực như: lo lắng, băn khoăn, bực bội, buồn bã, chán nản, khó tập trung. Nội dung các em mong muốn nhận được tham vấn đó là: (1) Nghề nghiệp, (2) Học tập, rèn luyện, (3) Sự phát triển của bản thân, (4) Quan hệ với bạn bè, (5) Quan hệ gia đình, (6) Sự đánh giá từ người khác, (7) Quan hệ với thầy cô giáo.

Nghiên cứu về các vấn đề nổi bật đang tồn tại ở lứa tuổi vị thành niên hiện nay cho thấy: (1) Tình trạng HS nghiện internet gia tăng, (2) Tình trạng HS nghiện game online gia tăng, (3) Tình trạng HS mắc chứng trầm cảm ngày càng gia tăng, (4) Tình trạng bạo lực học đường, (5) Tình trạng HS lạm dụng chất gây nghiện.

Có thể thấy được những khó khăn điển hình của lứa tuổi THPT diễn ra trong lĩnh các vực học tập, tình bạn, tình yêu, quan hệ với cha mẹ, thầy cô và định hướng nghề nghiệp trong tương lai. Thách thức mà HS phải vượt qua chính là lựa chọn những giá trị sống cho bản thân, định hình xu hướng phát triển và học tập; phân biệt và phòng tránh tệ nạn xã hội, những cám dỗ xấu từ bạn bè và môi trường sống.

a) Những khó khăn trong hoạt động học tập của thanh niên học sinh

– Các em thường gặp nhiều khó khăn trong việc định hướng và chọn nghề trong xã hội hiện đại.

---

[1] Kỉ yếu hội thảo khoa học (2010), *Nghiên cứu, giảng dạy và ứng dụng Tâm lí học – Giáo dục học trong thời kì hội nhập Quốc tế – kỉ niệm 45 năm thành lập khoa Tâm lí Giáo dục 1965 – 2010*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

– Động cơ học tập của thanh niên HS có tính hiện thực, gắn liền với nhu cầu và xu hướng nghề nghiệp. Tuy nhiên, điều này cũng có thể dẫn tới thái độ phân hoá trong học tập ở các em, dẫn tới học lệch, tri thức phổ thông thiếu toàn diện. Một số HS có động cơ, thái độ học không tích cực, đối phó, kết quả học không tốt, ngại học, lười học, thậm chí một số em có hành vi tiêu cực như nghiện game trốn học, bỏ học...

Biện pháp khắc phục

– Đối với thanh niên HS, cần giáo dục thái độ và động cơ học tập đúng đắn, tích cực cho các em ngay khi mới vào trường THPT vì bậc học này có liên quan tới việc chọn nghề, chọn kế hoạch đường đời của các em trong tương lai.

– Nhà trường cần tổ chức những hình thức học tập phong phú, những giờ học theo hướng gợi mở để nâng cao hứng thú, tính tích cực của HS.

– Với nhóm HS học tập thiếu tích cực, kết quả học không cao, GV nên kết hợp với gia đình đôn đốc, nhắc nhở, giúp đỡ các em (về thái độ học tập, phương pháp học, cách học từng môn, khó khăn khi tự học...). Có thể nhờ đến sự trợ giúp của chuyên viên tâm lí học đường về học tập cho các em.

– Nhà trường và gia đình cần tư vấn, giáo dục hướng nghiệp chu đáo cho các em. Đồng thời, các trường đại học, cao đẳng, trường nghề có thể hỗ trợ hướng nghiệp cho thanh niên HS qua các phương tiện thông tin đại chúng (đài phát thanh, truyền hình, báo chí...). Mặt khác, Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng xem xét áp dụng, điều chỉnh hình thức tuyển sinh sao cho các kì thi tuyển sinh không quá căng thẳng, thu hút được các HS khá giỏi, tri thức toàn diện.

b) Những khó khăn liên quan đến định hướng giá trị, lí tưởng sống, lối sống của thanh niên học sinh

Lí tưởng sống được hình thành và phát triển mạnh ở tuổi thanh niên HS, đặc biệt lí tưởng nghề và lí tưởng đạo đức cao cả. Điều này liên quan tới định hướng giá trị và lối sống của các em. Bên cạnh những thanh niên HS có lí tưởng đạo đức cao cả, lối sống lành mạnh, một bộ phận thanh niên HS bị lệch lạc về lí tưởng sống, lối sống thiếu lành mạnh: vị kỉ, càn quấy, ngang tàng, không chịu trách nhiệm trước hành vi bản thân, tham gia vào các nhóm tự phát (đua xe, nghiện game, nghiện hút, bắt nạt, bạo lực học đường...). Đây là những HS gây khó khăn cho tập thể lớp học, trường học.

– *Nguyên nhân:* do điều kiện kinh tế – xã hội được nâng cao, một số HS được cha mẹ quan tâm, đáp ứng mọi nhu cầu mà không cần có nghĩa vụ với gia đình. Trong xã hội hiện đại, thanh niên có thể sử dụng các tiện ích từ sự phát triển của khoa học công nghệ: truy cập mạng, các giao dịch tiện ích... Tuy nhiên, mặt trái của cơ chế thị trường, sự phân hoá giàu nghèo trong xã hội đã tác động tới HS.

Biện pháp khắc phục

Giáo dục lí tưởng sống, định hướng giá trị, lối sống cho thanh niên là công việc rất cần thiết trong gia đình, nhà trường và xã hội. Với những thanh niên HS có định hướng chưa phù hợp với chuẩn mực, cần được giáo dục, giúp đỡ, uốn nắn, giám sát của cha mẹ, thầy cô, các nhà giáo dục, các chuyên viên tâm lí học đường... để các em thay đổi nhận thức, thái độ và hành vi theo hướng tích cực.

c) Những khó khăn trong tình bạn và tình yêu của thanh niên học sinh

– Tình bạn của thanh niên đã được nâng lên mức "đồng chí" (khác với tuổi thiếu niên chủ yếu là đồng sở thích, hứng thú, thói quen...). Điểm nổi bật trong tình bạn tuổi thanh niên là tính xúc cảm cao. Các em cần bạn để chia sẻ, giãi bày, tâm sự những thầm kín riêng tư... Nhìn chung, tình bạn của thanh niên là trong sáng, song cũng có một số em chơi để lợi dụng bạn, thiếu trách nhiệm với bạn, bỏ bạn khi khó khăn...

– Một trong những đặc trưng tâm lí của tuổi thanh niên là tình yêu nam nữ. Ở tuổi thanh niên, tình yêu nam nữ là sự hoà hợp giữa sự say mê, đằm thắm của tình yêu với tình dục và với trách nhiệm xã hội. Tình yêu của thanh niên có thể được thúc đẩy bởi nhiều định hướng giá trị khác nhau: yêu vì vẻ đẹp; tình yêu bạn bè, tình yêu vị tha, tình yêu – trò chơi, tình yêu thực dụng... Nếu yêu vì vẻ đẹp, vì thực dụng hoặc xem tình yêu là trò chơi thì thường tình yêu không bền.

– Tình yêu của thanh niên HS thường được bắt đầu từ tình bạn khác giới với động cơ trong sáng, giúp các em trong học tập và cuộc sống. Tuy nhiên, cũng có một số em gặp khó khăn trong tình yêu học trò: mải mê yêu, xao nhãng học tập, sống thử, hiểu lầm, ghen tuông...

Biện pháp khắc phục

– Giáo dục tình bạn và tình yêu cho thanh niên HS là vấn đề cần thiết. Việc giáo dục này có thể tích hợp, lồng ghép qua nội dung các môn học trong trường THPT (Văn học, Giáo dục công dân, Giáo dục giới tính, Giáo dục sức khoẻ sinh sản...).

– Người lớn và xã hội không nên can thiệp thô bạo, chế giễu, cấm đoán sự nảy sinh tình cảm ở các em. Cha mẹ, GV nên tôn trọng, trao đổi, tham vấn và trợ giúp khi các em gặp khó khăn và giúp các em xây dựng được tình bạn, tình yêu (nếu có) trong sáng để cùng giúp nhau trong học tập và cuộc sống. Với những HS có khó khăn đặc biệt trong tình bạn, tình yêu, cần được sự trợ giúp của chuyên viên tâm lí học đường.

– Nhà trường có thể tổ chức các hình thức sinh hoạt phong phú (câu lạc bộ Tình bạn, các buổi toạ đàm, chia sẻ về tình bạn, tình yêu của thanh niên...) để HS cùng tham gia và các em có điều kiện hiểu biết, đồng cảm và kết bạn với nhau.

d) Khó khăn của trẻ em – thanh thiếu niên khuyết tật

Trẻ em – thanh thiếu niên khuyết tật trong từng giai đoạn phát triển cũng trải qua những khó khăn nhất định, đặc biệt những khó khăn liên quan tới khiếm khuyết về thể chất và tâm lí của các em – những khó khăn này cần dược trợ giúp đặc thù bởi nhiều lực lượng khác nhau, trong đó vai trò HTTL trong nhà trường là rất cần thiết

Như vậy, dù ở giai đoạn phát triển nào trẻ em – thanh thiếu niên cũng có thể gặp khó khăn tâm lí, những khó khăn này khác nhau ở mỗi giai đoạn lứa tuổi, nhưng nhìn chung đều thuộc một số khía cạnh chủ yếu đó là: (1) Phát triển tâm sinh lí của bản thân; (2) Học tập; (3) Quan hệ với bạn bè, thầy cô và cha mẹ; (4) Định hướng nghề; (5) Tình bạn khác giới/tình yêu; (6) Cám dỗ của tệ nạn xã hội/phương tiện truyền thông, trò chơi điện tử, phim ảnh thiếu lành mạnh; (7) Những khó khăn, rối nhiễu tâm thần cụ thể khác – có liên quan tới một trong các khía cạnh trên: lo âu, stress, trầm cảm, rối loạn thích ứng...

8.2.2. Hoạt động hỗ trợ tâm lí trong nhà trường

HTTL trong trường học trên thế giới tập trung vào ba mảng nội dung: phòng ngừa, phát hiện sớm, can thiệp; với ba cấp độ hoạt động HTTL trong nhà trường. Đây cũng là xu hướng chính trong hoạt động HTTL tại nhiều trường phổ thông hiện nay ở nước ta.

– *Cấp độ 1 – Các hoạt động dịch vụ phổ biến:* Tác động đến tất cả, hoặc là một số lượng lớn HS trong trường học (khoảng 80% HS). Các dịch vụ ở cấp độ này mang tính chất phòng ngừa và làm lành mạnh hoá môi trường trường học để giảm thiểu những vấn đề khó khăn HS có thể gặp phải. Nếu chuyên viên tâm lí, GV và nhà trường làm tốt các hoạt động có tính chất phòng ngừa ở cấp độ này thì có thể giúp giảm bớt thách thức và khó khăn khi phải thực hiện những hoạt động hỗ trợ ở các cấp độ cao hơn.

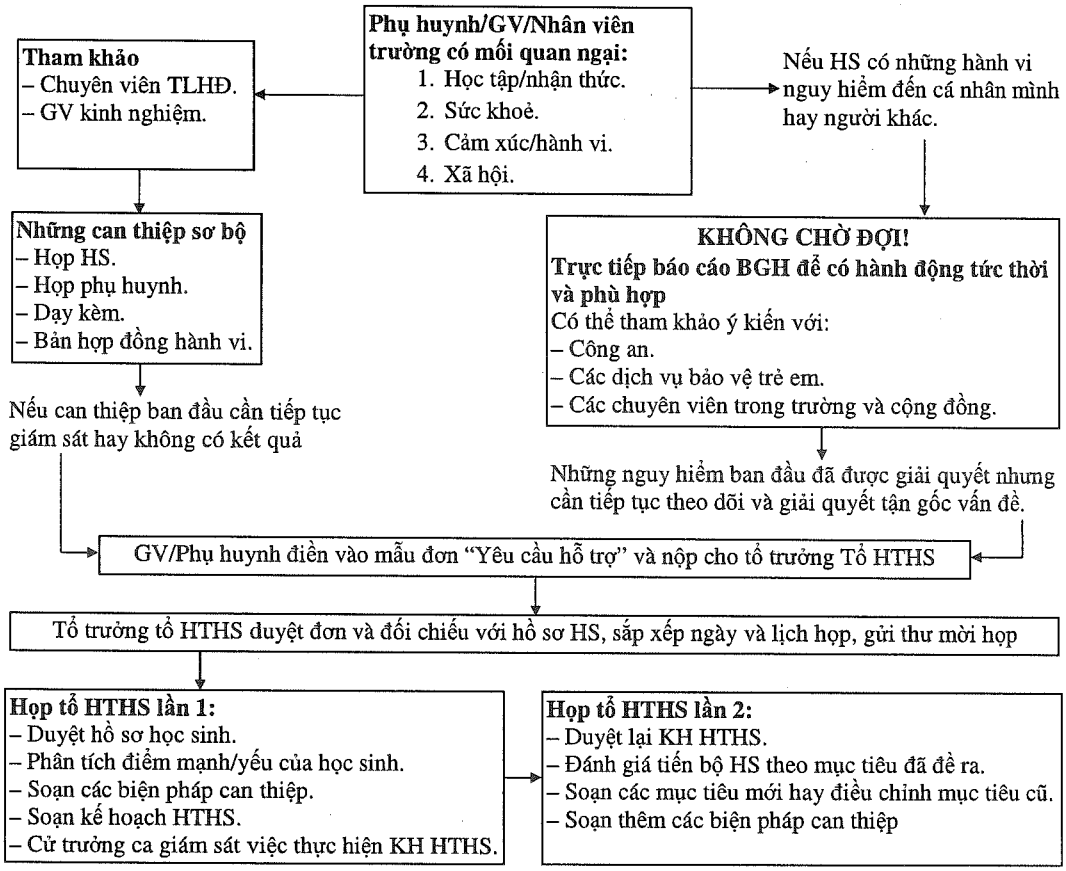
– *Cấp độ 2 – Các hoạt động HTTL dành cho nhóm mục tiêu:* Nhóm HS này có thể nằm trong khoảng từ 10 – 20%, là những HS mà các dịch vụ phổ biến có tính phòng ngừa đã không gây được ảnh hưởng một cách tích cực; các em này cần được can thiệp (tham vấn/trị liệu trực tiếp). Những HS này có thể có những khó khăn trong học tập như thành quả thấp, thiếu khả năng tập trung chú ý, thiếu động cơ học tập; hoặc có những vấn đề liên quan đến thái độ cư xử, hành vi không thích hợp.

– *Cấp độ 3 – Hoạt động HTTL chuyên sâu:* Dịch vụ ở cấp độ này tập trung vào những HS có nhu cầu và cần thiết phải có những can thiệp chuyên sâu. Nhóm này có thể chiếm từ 1 – 7%, là những HS có các vấn đề khó khăn nghiêm trọng về sức khoẻ tâm thần hoặc có những hành vi quá mức như bắt nạt, tấn công, phá hoại người hoặc tài sản của nhà trường. Những HS này sẽ được hưởng các

biện pháp can thiệp tại trường nếu chuyên viên tâm lí có đủ thời gian; còn lại đa số các trường hợp rơi vào cấp độ này đều được chuyên viên tâm lí, GV hoặc phụ huynh chuyển ra trị liệu ở các cơ sở lâm sàng ngoài trường. Chính vì vậy, hoạt động HTTL trong trường cần có những thông tin về các tổ chức cung cấp dịch vụ can thiệp và trị liệu tâm lí chuyên sâu ngoài trường.

Trên thực tế, mỗi trường khi thành lập phòng TLHĐ hoặc khi tổ chức hoạt động HTTL có thể có quy trình và cách can thiệp khác nhau. Quy trình hoạt động HTTL được thể hiện trong sơ đồ bên dưới mô tả quy trình giới thiệu và HTTL/can thiệp tâm lí của tổ hỗ trợ HS nói chung trong nhà trường. Quy trình này thể hiện rõ các chủ thể tham gia hoạt động HTTL, các bước và các biện pháp can thiệp nói chung.

Quy trình giới thiệu và can thiệp của tổ hỗ trợ HS thể hiện tính hệ thống và toàn diện trong hoạt động HTTL tại trường học. Hiện nay, trong các trường phổ thông có phòng TLHĐ hoặc có hoạt động HTTL thường người điều phối và phụ trách ca chính là chuyên viên tâm lí học đường.



Quy trình giới thiệu và can thiệp của tổ hỗ trợ học sinh

8.3. Một số nguyên tắc đạo đức và kĩ năng hỗ trợ tâm lí cơ bản trong nhà trường

Chủ thể chính hỗ trợ tâm lí cho HS là chuyên viên TLHĐ; tuy nhiên bên cạnh đó có nhiều chủ thể khác tham gia HTTL cho HS, chủ yếu là các GV và phụ huynh/gia đình. Chính vì vậy, tất cả các chủ thể tham gia HTTL đều cần nắm vững các nguyên tắc đạo đức và kĩ năng cơ bản trong hoạt động HTTL dành cho HS.

8.3.1. Một số nguyên tắc đạo đức

Tính đạo đức trong hoạt động HTTL học đường là điều quan trọng hàng đầu mà chuyên viên tâm lí và đặc biệt là các chủ thể tham gia HTTL cần biết và tuân thủ chặt chẽ. Đây là điểm then chốt, không thể lơ là và bỏ qua trong bất cứ hoạt động HTTL nào.

Đạo đức trong hoạt động HTTL học đường là thước đo quyết định xem hành vi tư vấn của các chủ thể có đúng, có tốt, có làm sai, làm hại tới HS hay không. Nói cách khác, chủ thể HTTL có thực sự tôn trọng HS hay không, có công bằng, trung thực không? Đạo đức trong HTTL giúp tránh rủi ro ở mức cao nhất, không hỗ trợ được nhiều thì cũng không gây hậu quả nặng nề hơn cho HS.

Dưới đây chúng tôi giới thiệu một số nguyên tắc đạo đức chung mà các chủ thể tham gia HTTL cho HS cần tuân thủ.

8.3.1.1. Tôn trọng phẩm giá và quyền của học sinh

Các chuyên viên tâm lí học đường và các chủ thể tham gia HTTL phải đảm bảo chỉ tôn trọng quyền tự chủ và quyền tự quyết của HS (của người đại diện cho HS – cha mẹ/ông bà...), tôn trọng sự riêng tư, tính bảo mật và cam kết HTTL đúng đắn, công bằng cho tất cả HS. Sự tôn trọng này cần được thể hiện cả trong lời nói và hành động của các chủ thể HTTL và chuyên viên TLHĐ.

8.3.1.2. Năng lực và trách nhiệm hỗ trợ tâm lí học đường

Tham gia hoạt động HTTL là tham gia hoạt động để mang lại lợi ích cho những người khác, cụ thể là cho HS. Để làm điều này, các chủ thể tham gia HTTL phải hoạt động trong phạm vi năng lực của mình, sử dụng kiến thức khoa học từ tâm lí học và giáo dục học để giúp HS và gia đình các em. Khi tham gia HTTL cần tránh hoặc dừng lại hoạt động trợ giúp nếu nhận thấy mình lúng túng, thiếu kiến thức và kĩ năng; trong trường hợp này, chủ thể trợ giúp có thể tìm kiếm nguồn hỗ trợ hoặc chuyển tới nhà tâm lí có chuyên môn sâu.

8.3.1.3. Tôn trọng và trung thực trong mối quan hệ hỗ trợ tâm lí

Để nuôi dưỡng và duy trì sự tin tưởng, các chuyên viên TLHĐ và các chủ thể tham gia HTTL phải trung thành với sự thật và tuân thủ những quy định về chuyên môn tâm lí học, giáo dục học; cần thẳng thắn về trình độ, năng lực và vai trò của mình; làm việc trong sự hợp tác đầy đủ với các đối tượng có liên quan để đáp ứng nhu cầu của HS và gia đình; tránh các mối quan hệ đa chiều làm giảm hiệu quả HTTL.

8.3.1.4. Có trách nhiệm với gia đình trường học và cộng đồng

Các chủ thể HTTL và các chuyên viên tâm lí học đường tham gia các hoạt động thúc đẩy môi trường trường học, gia đình và cộng đồng lành mạnh; duy trì lòng tin của HS, phụ huynh vào nhà trường/GV và CVTL học đường bằng cách tôn trọng pháp luật và khuyến khích những hành vi đạo đức phù hợp. Thúc đẩy sự tiến bộ về chuyên môn cho lĩnh vực HTTL bằng cách tham gia hướng dẫn, giám sát các chủ thể thực hành/các nhà thực hành ít kinh nghiệm hơn.

8.3.2. Một số kĩ năng hỗ trợ tâm lí cơ bản

8.3.2.1. Kĩ năng xây dựng mối quan hệ trong hỗ trợ tâm lí cho học sinh

Một trong những nhu cầu của HS là được giao tiếp và được người khác hiểu mình. HS sẽ sẵn sàng tự tìm hiểu về mình hơn khi các em tìm được một sự lắng nghe không đi kèm với đánh giá.

– Kĩ năng xây dựng mối quan hệ (XDMQH) cho phép chuyển thông điệp đến HS là chúng ta đang lắng nghe và quan tâm đến câu chuyện (khó khăn/vấn đề) của các em.

– Kĩ năng XDMQH bao gồm hai tiểu kĩ năng thành phần cơ bản là: (1) Lắng nghe tích cực (qua cử chỉ phi ngôn ngữ – ánh mắt, vị trí thân thể, im lặng tích cực, giọng nói, biểu cảm gương mặt...); (2) Sử dụng các câu hỏi (gợi mở, khuyến khích, câu hỏi đóng, câu hỏi mở).

– Chủ thể tham gia HTTL cần lưu ý khi thực hiện kĩ năng XDMQH là: chọn một vị trí nhất định trước khi ngồi với HS, hãy thở sâu và thư giãn. Hãy đẩy quả bóng sang chân HS, câu chuyện là của HS nên hãy để HS kể về chuyện của họ. Sau 1 – 2 câu hỏi mở, có thể dừng lại một thời gian để lắng nghe, dùng những lời khuyến khích hoặc gật đầu. Khi có sự im lặng, hãy để HS nói trước, không sử dụng nhiều câu hỏi mở ngay từ ban đầu; việc sử dụng câu hỏi đóng trong nhiều trường hợp rất tốt vì sẽ kiểm định lại những thông tin chưa chắc chắn.

8.3.2.2. Kĩ năng phản hồi

– Kĩ năng XDMQH ở trên nhằm chuyển thông điệp đến HS rằng người trợ giúp (chủ thể HTTL) đang lắng nghe câu chuyện của HS nhưng không chỉ rõ mức độ hiểu của chủ thể về vấn đề hay câu chuyện HS đang nói tới.

Kĩ năng phản hồi (KNPH) được sử dụng bởi những người làm công tác trợ giúp, kĩ năng này giúp thúc đẩy quá trình khai thác các sự kiện, cảm xúc, suy nghĩ của HS. Sử dụng ngôn ngữ của người hỗ trợ/của CVTL để chuyển tải đến HS sự hiểu biết của chủ thể trợ giúp về cảm xúc, suy nghĩ của HS.

– Chức năng của KNPH là chuyển tải mức độ hiểu và thấu cảm của chủ thể trợ giúp tới HS, phản chiếu lại những gì đã nghe thấy, giúp cho HS nhìn lại cảm xúc của mình; giúp cho cả chủ thể trợ giúp và HS nhìn lại cảm xúc của mình; khám phá sâu hơn về những trải nghiệm của HS; nắm bắt được những khía cạnh quan trọng nhất trong thông điệp của HS mà đôi khi các em không nhận thấy hoặc cố gắng che đậy. Tất cả mọi lời nói nào đó của HS có thể đều bao gồm sự kiện, suy nghĩ, cảm xúc, niềm tin ẩn chứa sau đó.

– KNPH bao gồm ba tiểu kĩ năng thành phần là: *KNPH nội dung, KNPH cảm xúc* và *KNPH ý nghĩa.*

+ *KNPH nội dung* là lắng nghe kĩ câu chuyện của HS trước khi tóm tắt, dùng ngôn ngữ của nhà tư vấn để tóm gọn lại những gì HS đã nói với thái độ không đánh giá. Thời điểm phản hồi nội dung là khi có được những thông tin nhất định và cần làm rõ thông tin, khi HS đưa quá nhiều thông tin, hay đã nói quá nhiều.

+ *KNPH cảm xúc* là một trong những kĩ năng khó trong hoạt động/quá trình HTTL. Bởi vì chủ thể trợ giúp phải sử dụng ngôn ngữ của mình để nói về những cảm xúc mà HS đề cập đến trong câu chuyện của mình một cách trực tiếp hay gián tiếp.

KNPH cảm xúc đòi hỏi phải tập trung vào cảm xúc, không tập trung vào sự kiện, suy nghĩ. Có thể thông qua ngôn ngữ hay phi ngôn ngữ. Có thể phản hồi cảm xúc về những gì đang diễn ra ngay lúc đó. Phản hồi cảm xúc giúp HS tự bộc lộ bản thân mình ở mức độ sâu hơn; gắn kết mối quan hệ giữa HS và chủ thể HTTL; giúp HS hiểu hơn về cảm xúc của mình.

+ *KNPH ý nghĩa* được tiến hành sau khi phản hồi nội dung và phản hồi xúc cảm. Mục tiêu của phản hồi ý nghĩa là hiểu được ý nghĩa của những sự kiện, những vấn đề đối với riêng từng HS cụ thể; hiểu được quan điểm, cách nhìn nhận của HS về bản thân, về người khác, và về cuộc sống. Phản hồi ý nghĩa có ba kiểu: (1) Nêu ý nghĩa ẩn chứa; (2) Hiểu được cách nhìn nhận của HS; (3) Tóm tắt.

8.3.2.3. Kĩ năng đối đầu

Một trong những kĩ năng tạo ra bước ngoặt trong quan hệ HTTL; đây là một trong những kĩ năng khó nhất. Có hai cách thức đối đầu là đưa phản hồi và đối đầu trực tiếp.

Lí do đưa phản hồi nhằm mục đích: (1) Chỉ rõ hành vi của HS đã ảnh hưởng đến người trợ giúp như thế nào, (2) Đánh giá quá trình thay đổi của HS; (3) Cung cấp cho HS những thông tin mà chủ thể trợ giúp (nhà tâm lí/GV) quan sát được (giúp HS xem xét lại những vấn đề còn thiếu thống nhất giữa suy nghĩ, thái độ, hành vi, cảm xúc của các em).

Thời điểm phản hồi là khi HS có những thông tin lẫn lộn về bản thân, lí giải sai lệch về hành vi của người khác, đổ lỗi cho người khác, thiếu thống nhất.

Cần lưu ý: Đối đầu trực tiếp là một chuỗi những hành động can thiệp để chỉ rõ sự bất cân xứng, không thống nhất trong lời nói và hành động của HS.

8.3.2.4. Kĩ năng đánh giá và thiết lập mục tiêu

– Thông thường, có hai cách thức đánh giá HS cần trợ giúp là: *đánh giá chính thức* (sử dụng các trắc nghiệm/test, thang đo...) và *đánh giá không chính thức* (phỏng vấn, trò chuyện, quan sát...).

– Lí do tiến hành đánh giá HS cần trợ giúp là để: có những thông tin cơ bản trong việc thiết lập những mục tiêu quan trọng, có ý nghĩa, và cụ thể; giúp HS tìm hiểu thêm về những yếu tố liên quan đến vấn đề của mình; giúp người trợ giúp hiểu được tính độc đáo và duy nhất của mỗi HS; giúp nhà tư vấn phát hiện những nguy cơ; có được những thông tin cơ bản về lịch sử phát triển của HS; có thông tin về điểm mạnh, điểm yếu của HS; giúp HS nhận ra vấn đề quan trọng nhất của mình; tập trung vào vấn đề quan trọng.

– Các lí do để thiết lập mục tiêu: Sự thay đổi của HS chỉ diễn ra khi HS nhận ra vấn đề, thiết lập mục tiêu và cam kết thực hiện mục tiêu. Khi HS nhận ra mình sẽ bắt đầu từ đâu thì nhà tư vấn cũng sẽ biết mình sẽ trợ giúp cụ thể như thế nào. Điều kiện để xác định kết quả của quá trình trợ giúp. Thiết lập mục tiêu trong toàn bộ quá trình trợ giúp: Xây dựng mối quan hệ trợ giúp, đánh giá HS và cung cấp thông tin, phản hồi và đánh giá, kế hoạch trợ giúp và thiết lập mục tiêu, hành động can thiệp.

Thực chất của kĩ năng thiết lập mục tiêu là: liệt kê vấn đề, hạn chế vấn đề và đào sâu, can thiệp vào một vấn đề cụ thể.

8.3.2.5. Kĩ năng tìm kiếm giải pháp

Kĩ năng tìm kiếm giải pháp bao gồm bốn tiểu kĩ năng thành phần: (1) Đưa lời khuyên; (2) Cung cấp thông tin; (3) Tư duy sáng tạo để tìm kiếm lựa chọn; (4) Tìm kiếm cách lí giải thay thế.

– *Kĩ năng đưa ra lời khuyên* luôn có tính hai mặt, nó không phù hợp vì có thể đặt chủ thể HTTL ở vị trí cao hơn và sẽ thay đổi bản chất của mối quan hệ HTTL. Nó phù hợp khi thúc đẩy suy nghĩ, hành động hướng tới giải quyết vấn đề.

+ Đưa ra lời khuyên cho HS chỉ có ích trong một số trường hợp. Trong điều kiện khẩn cấp, ví dụ: có hành vi nguy hiểm, sử dụng ma tuý, bị hiếp dâm, lạm dụng tình dục, quan hệ tình dục thiếu bảo vệ. Hoặc một số trường hợp: (1) Có kiến thức chuyên sâu, được đào tạo trong một lĩnh vực cụ thể mà HS đang phải đối mặt; (2) Hiểu sâu sắc về lịch sử và cuộc sống riêng tư của HS; (3) Có cùng một trải nghiệm với HS trong mỗi lĩnh vực nào đó...

+ Không đưa ra lời khuyên đối với những trường hợp: (1) Vi phạm vào giá trị, niềm tin, các giá trị văn hoá, giá trị gia đình của HS; (2) Những vấn đề quan trọng có tính sống còn của HS, ví dụ: HS có nên đi thi đại học hay ở nhà; (3) Những HS có xu hướng phụ thuộc vào người khác; (4) Khi HS hỏi về những vấn đề mà không dự đoán được kết quả; (5) Khi kết quả của lời khuyên sẽ có tác động đến người khác; (6) Khi HS đã có đủ thông tin và có khả năng giải quyết vấn đề của mình mà không cần lời khuyên.

– *Cung cấp thông tin.* Việc đưa thông tin thêm về một vấn đề cụ thể nào sẽ giúp HS tiếp cận được với mục tiêu của mình: (1) Cung cấp những thông tin về dịch vụ xã hội; (2) Những thông tin về những chủ đề cụ thể như sử dụng ma tuý... Nhưng chú ý việc đưa quá nhiều thông tin có khả năng làm cho HS choáng ngợp hoặc HS có thể không làm theo những lời khuyên của nhà tư vấn.

– *Có thể sử dụng tư duy sáng tạo* để tìm kiếm các lựa chọn khác nhau – giúp HS có nhiều cách nhìn về một vấn đề. Giúp HS nhìn rõ rằng vấn đề có thể được nhìn nhận và lí giải từ những cách nhìn khác nhau. Mục tiêu của việc tìm kiếm cách lí giải thay thế là việc làm cho HS có được những cách nhìn nhận khác về những suy nghĩ, ấn tượng đối với các sự kiện, cách thức đánh giá tiêu cực từ ban đầu.

Người trợ giúp cần lưu ý: Sử dụng câu hỏi đóng để giúp HS chỉ ra đúng vấn đề; tạo ra một không khí thoải mái khi tư duy, có thể để HS đưa ra những ý tưởng buồn cười, mới lạ; nhà tư vấn làm việc như người trợ giúp và ghi chép lại những ý tưởng đó; sử dụng khiếu "hài hước" để khuyến khích HS; chú ý rằng những giải pháp cuối cùng phải đáp ứng tiêu chí thực tế và chú trọng vào đúng vấn đề.

Một tiểu kĩ năng trong kĩ năng tìm kiếm giải pháp là kĩ năng *tìm kiếm cách lí giải thay thế*: Giúp HS nhìn rõ rằng vấn đề có thể được nhìn nhận và lí giải từ những cách nhìn khác nhau. Mục tiêu của việc tìm kiếm cách lí giải thay thế là việc làm cho HS có được những cách nhìn nhận khác về những suy nghĩ, ấn tượng đối với các sự kiện, cách thức đánh giá tiêu cực từ ban đầu.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Phân tích bản chất và vai trò của hỗ trợ tâm lí trong nhà trường đối với hoạt động dạy học và giáo dục.
2. Trình bày các nhóm khó khăn tâm lí cơ bản ở HS THCS. Có các biện pháp khắc phục nào?
3. Trình bày các nhóm khó khăn tâm lí cơ bản ở HS THPT. Có thể có các biện pháp khắc phục nào?
4. Trình bày các cấp độ và quy trình hỗ trợ tâm lí trong nhà trường.
5. Trình bày các nguyên tắc trong hoạt động hỗ trợ tâm lí trong nhà trường.
6. Để thực hiện hoạt động hỗ trợ tâm lí trong nhà trường, người GV cần có những kĩ năng nào?

Chương 9

LAO ĐỘNG SƯ PHẠM VÀ NHÂN CÁCH NGƯỜI GIÁO VIÊN

Từ chương đầu tiên đến chương 8 của giáo trình đã đề cập những cơ sở của sự phát triển tâm lí HS trong dạy học, cơ sở tâm lí của hoạt động dạy học, giáo dục, quản lí và hỗ trợ các em. Toàn bộ những nội dung đó cũng đã phản ánh vai trò, đặc trưng và yêu cầu lao động sư phạm của người GV. Vấn đề đặt ra là người GV phải có những phẩm chất và năng lực nghề nghiệp gì để đáp ứng được yêu cầu của lao động sư phạm. Chương cuối cùng của giáo trình đề cập tới vấn đề này.

Phần đầu của chương nói về lao động sư phạm của người thầy giáo, bao gồm đặc trưng của nghề so với nghề khác; cấu trúc lao động của nghề thầy giáo.

Phần tiếp theo – phần cốt lõi của chương đề cấp tới cấu trúc nhân cách nghề của người thầy giáo, bao gồm các phẩm chất nghề của người thầy giáo (thế giới quan khoa học; quan điểm truyền thống); năng lực sư phạm của người thầy giáo, bao gồm: nhóm năng lực dạy học (năng lực hiểu HS trong quá trình dạy học và giáo dục, tri thức và tầm hiểu biết của người thầy giáo, năng lực chế biến tài liệu học tập, năng lực nắm vững kĩ thuật dạy học, năng lực ngôn ngữ); nhóm năng lực giáo dục (năng lực vạch dự án phát triển nhân cách của HS, năng lực giao tiếp sư phạm, năng lực cảm hoá HS, năng lực ứng xử sư phạm, năng lực tham vấn, tư vấn, hướng dẫn). Ngoài cách hiểu có tính truyền thống về nhân cách nghề sư phạm, trong mục này còn giới thiệu cách nhìn có tính mở rộng hơn về phẩm chất và năng lực sư phạm của người thầy giáo.

Phần cuối của chương đề cập tới vấn đề uy tín của người thầy giáo và con đường rèn luyện nhân cách người thầy giáo.

Thầy giáo là một khái niệm lịch sử. Nó cũng như bất cứ khái niệm nào có quá trình nảy sinh, hình thành và phát triển. Xét về khái niệm, thầy giáo là một người lao động có nghiệp vụ sư phạm.

9.1. Lao động sư phạm của người thầy giáo

9.1.1. Lao động sư phạm của người thầy giáo

Người thầy giáo có vị trí đặc biệt trong sự nghiệp "đào tạo nhân lực, nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài". Thầy giáo là cầu nối giữa nền văn hoá dân tộc và nhân loại với sự tái sản xuất nền văn hoá ấy trong chính thế hệ trẻ. Hoạt động của thầy giáo gồm có: hoạt động dạy học và giáo dục, hoạt động tự hoàn thiện chuyên môn và nghiệp vụ, hoạt động xã hội. Lao động của người thầy giáo có những đặc điểm chính sau đây:

9.1.1.1. Nghề làm việc trực tiếp với con người

Đối tượng của lao động sư phạm chủ yếu là những người trẻ tuổi, những em HS đang trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách. Có lẽ hơn bất cứ nghề nghiệp nào khác, nghề dạy học là nghề có trách nhiệm cao nhất bởi lao động của nhà giáo có vai trò quyết định đến hình thành nhân cách của thế hệ trẻ. Nhà giáo phải có hiểu biết về con người, tôn trọng con người và có khả năng tác động hình thành nhân cách con người tương lai với những phẩm chất và năng lực phù hợp. Do đó, nghề dạy học đòi hỏi tình thương yêu trẻ em, lòng tin và tôn trọng nhân cách HS. Sự tôn trọng, đối xử công bằng, dân chủ, lạc quan, tế nhị, mềm dẻo, nhưng lại kiên quyết với các kĩ năng làm việc với trẻ là một yêu cầu thách thức đối với người GV. Sau đây là những nội dung người GV cần quan tâm khi làm việc với HS:

– Phẩm giá của con người: HS là những người còn trẻ tuổi, các em cũng có quy luật phát triển riêng, có những phẩm giá như những người trưởng thành.

– Thấu hiểu, đồng cảm HS: Người GV phải biết đặt mình vào vị trí của người học để hiểu và chia sẻ những băn khoăn, khuyết điểm, đồng thời động viên khuyến khích người học vượt quan những thất bại khó khăn.

– Nhận thức sự khác biệt cá nhân: Nhận thức sự khác biệt cá nhân là để chấp nhận sự đa dạng, khác biệt trong hành động, kết quả... Công nhận sự khác biệt của mỗi HS giúp GV chấp nhận sự khác biệt trong nhận thức, năng lực của HS, mức độ tác động của người dạy lên từng cá nhân người học.

– Yếu tố môi trường sống cũng ảnh hưởng đến động cơ, hứng thú học tập của HS. Khuyến khích động cơ và hứng thú học tập của HS là một nhiệm vụ phức tạp nhưng vô cùng quan trọng của GV.

– Giao tiếp và làm việc nhóm: Giao tiếp sư phạm trong nhóm có ảnh hưởng quyết định đến kết quả học tập và hình thành nhân cách của HS.

9.1.1.2. Nghề tái sản xuất sức lao động xã hội, đào tạo ra những con người có năng lực học tập suốt đời

Nghề dạy học có ý nghĩa chính trị và kinh tế to lớn vì giáo dục tạo ra sức lao động mới trong từng con người. Đó là nghề tái sản xuất, mở rộng sức lao động xã hội. Hay nói cách khác, GV có nhiệm vụ cao cả bồi dưỡng và phát huy năng lực người ở mỗi HS của mình. Để làm được việc đó, người học phải có kiến thức, có động lực học tập và có kỉ luật cao. Với yêu cầu, đòi hỏi của người học và của xã hội, người GV tham gia trực tiếp vào tái sản xuất sức lao động xã hội nhưng với những thách thức mới là đào tạo ra những con người lao động có khả năng học tập suốt đời.

9.1.1.3. Nghề mà công cụ chủ yếu là năng lực và nhân cách của nhà giáo

Sản phẩm hoạt động của người thầy giáo là tri thức, kĩ năng, kĩ xảo và các phẩm chất nhân cách được hình thành ở HS. Bằng năng lực và nhân cách của chính mình, người GV đã giúp người học chuyển tải nền văn hoá xã hội vào bên trong những phẩm chất, năng lực thông qua hoạt động học tập của chính HS. Nói cách khác công cụ lao động chủ yếu của người GV là chính năng lực và nhân cách của họ.

9.1.1.4. Nghề lao động trí óc chuyên nghiệp

Lao động trí óc có hai đặc điểm nổi bật:

– Phải có một thời kì khởi động (như lấy đà trong thể thao), nghĩa là có một thời kì rèn luyện để cho lao động đi vào nề nếp, tạo hiệu quả. Người công nhân đứng máy sau một phút, có khi xong một giây đã có thể ra được sản phẩm. Khác với người công nhân, người lao động trí óc phải trăn trở trong thời gian rất lâu dài mới có thể tạo ra được sản phẩm. Lao động của người thầy giáo cũng có tính chất như vậy, nhất là khi phải giải quyết một tình huống sư phạm phức tạp và đòi hỏi phải ra quyết định trong thời gian ngắn.

– Có "quán tính" của trí tuệ. Chị kế toán ra khỏi phòng làm việc, sự nhảy múa của con số đã bị dập tắt. Thầy giáo ra khỏi lớp học còn miên man suy nghĩ về một bài toán chưa giải xong, suy nghĩ về một sinh viên có những biểu hiện không tích cực.

Do những đặc điểm của lao động trí óc chuyên nghiệp như trên đã phân tích, nên công việc của người thầy giáo không đóng khung trong lớp học, trong một thời gian nhất định, mà ở khối lượng và chất lượng và tính sáng tạo của công việc. Công việc đòi hỏi tìm một luận chứng, cách giải một bài toán, xác định một biện pháp sư phạm cụ thể trong một hoàn cảnh sư phạm nhất định, nên đòi hỏi người thầy giáo phải tự trau dồi tri thức suốt đời.

9.1.1.5. Nghề đòi hỏi tính khoa học, tính nghệ thuật và tính sáng tạo

– *Tính khoa học:* Muốn dạy học và giáo dục có hiệu quả người GV phải nắm được bộ môn khoa học mình phụ trách, nắm được quy luật phát triển tâm lí HS để hình thành nhân cách cho chúng theo mục tiêu từng cấp học.

– *Tính nghệ thuật:* Công tác dạy học và giáo dục đòi hỏi GV phải khéo léo trong ứng xử sư phạm, vận dụng các phương pháp dạy học và giáo dục. Tính nghệ thuật ở đây được thể hiện thông qua giao tiếp, qua sự tương tác hai chiều giữa hai chủ thể: người GV tới HS và ngược lại. Người GV thông qua giao tiếp sư phạm tác động làm thay đổi nhận thức, kĩ năng, tư duy của HS, nhằm tạo ra cấu thành tâm lí mới; HS ở chiều ngược lại cũng tác động tới GV qua thông tin phản hồi làm thay đổi nhận thức của GV về đối tượng hoạt động của mình, qua đó có phương pháp sư phạm thích hợp.

– *Tính sáng tạo:* Mỗi HS là một nhân cách đang hình thành, khả năng phát triển đang bỏ ngỏ, sự phát triển đầy biến động, vì thế lao động của người GV không cho phép dập khuôn, máy móc mà đòi hỏi phải có nội dung phong phú, cách thức tiến hành sáng tạo ở từng tình huống sư phạm. Hoạt động của người GV được kích thích bởi động cơ tự thân, bởi những cuốn hút do tình huống sư phạm tạo ra; sự thấu hiểu qua những phát hiện và sự phát triển của HS là những động lực quan trọng nhất trong hoạt động của người GV.

Tóm lại, lao động sư phạm đòi hỏi người thầy giáo cần có những phẩm chất và năng lực đặc biệt. Đó là những yêu cầu khách quan đối với nhân cách của người thầy giáo. Mặt khác nó cũng yêu cầu xã hội phải xác định vị trí và dành cho người thầy giáo những ưu đãi nhất định xứng đáng.

9.1.2. Cấu trúc lao động sư phạm của người thầy giáo

Lao động sư phạm của người GV được nhà tâm lí học người Nga N.V. Cudomina ví như nhà văn, nhà nghệ sĩ và nhà điêu khắc. Vì thế, cấu trúc lao động sư phạm của người thầy giáo là sự phản ánh độc đáo những yêu cầu của hệ thống giáo dục. Nó được xác định như là mối quan hệ lẫn nhau và tính kế tục trong các hành động của nhà sư phạm nhằm đạt được những mục đích đã đề ra thông qua việc giải quyết các nhiệm vụ sư phạm. Trong cấu trúc có 5 thành phần chức năng: nhận thức, thiết kế, kết cấu, giao tiếp và tổ chức.

– *Thành phần nhận thức:* bao gồm những hành động liên quan đến việc tích luỹ các tri thức mới về mục đích giáo dục và phương tiện đạt được nó; về tình trạng của khách thể và chủ thể của các tác động sư phạm. Thành phần này bao gồm các kĩ năng tìm tòi tri thức từ các nguồn khác nhau. Có thể nói đến một số kĩ năng cụ thể sau:

+ Biết nghiên cứu nội dung và phương pháp tác động đến người khác.

+ Biết tìm hiểu những đặc điểm lứa tuổi và loại hình cá thể của người đó.

+ Biết tìm hiểu về đặc điểm quá trình và kết quả hoạt động của bản thân; nhận ra những ưu điểm và khuyết điểm trong hoạt động của mình.

– *Thành phần thiết kế:* bao gồm những hành động liên quan tới việc quy hoạch tối ưu các nhiệm vụ được giao (những nhiệm vụ trước mắt và lâu dài) và cách giải quyết chúng trong hoạt động tương lai của nhà sư phạm hướng vào việc đạt được các mục đích muốn tìm. Có thể nêu ra một số kĩ năng sau:

+ Biết dự kiến các hoạt động của HS.

+ Biết xây dựng kế hoạch giáo dục và giảng dạy trong suốt cả một thời kì công tác nhất định với HS có chú ý đến triển vọng và kết quả của kế hoạch này.

+ Biết thiết kế các biện pháp tác động giáo dục hứng thú học tập và hứng thú nghề nghiệp của HS.

+ Biết xây dựng các biện pháp tổ chức kiểm tra, đánh giá hoạt động học tập độc lập của HS.

– *Thành phần kết cấu:* bao gồm các hành động có liên quan tới việc lựa chọn sắp xếp nội dung thông tin học tập và giáo dục trong bài giảng, xêmina và các biện pháp khác. Thành phần này cũng xác định đặc điểm hoạt động của bản thân nhà giáo dục và HS theo các nội dung nói trên. Nó cũng được biểu hiện ở một số kĩ năng cơ bản sau:

+ Biết lựa chọn và sắp xếp các nội dung thông tin mà HS cần đạt được.

+ Dự kiến các hoạt động của HS mà qua đó các em sẽ lĩnh hội được những thông tin cần thiết.

+ Dự kiến các hoạt động và hành vi của bản thân người GV sẽ phải tiến hành như thế nào trong quá trình tác động qua lại với người học.

– *Thành phần giao tiếp:* là những hành động liên quan tới việc hình thành mối quan hệ hợp lí có tính chất giáo dục giữa GV và HS tuân theo mục đích giáo dục. Bao gồm những kĩ năng sau:

+ Biết xây dựng mối quan hệ qua lại đúng đắn với người quản lí (theo chiều dọc) và các đồng nghiệp (theo chiều ngang) trong hệ thống giáo dục.

+ Biết thiết lập mối quan hệ qua lại đúng đắn với chủ thể khác mà người GV cần tác động.

+ Biết phối hợp hoạt động của mình với nhiệm vụ chung với tư cách là một công dân thực hiện nhiệm vụ đó.

– *Thành phần tổ chức:* gồm những hành động thực tiễn tư tưởng giáo dục để tổ chức cụ thể mối quan hệ giữa chủ thể và khách thể của các tác động sư phạm.

Hoạt động của chủ thể và khách thể phải tuân theo thời gian và không gian phù hợp với hệ thống các nguyên tắc và thời gian biểu mà quá trình giáo dục cần phải được thoả mãn để hướng vào việc đạt được kết quả giáo dục. Thành phần tổ chức được thể hiện ở kĩ năng sau:

+ Biết tổ chức thông tin trong quá trình thông báo cho người nghe.

+ Biết tổ chức các loại hoạt động của người học sao cho kết quả phù hợp với mục đích đề ra.

+ Biết tổ chức hoạt động và hành vi của mình trong quá trình tác động qua lại trực tiếp với HS.

9.2. Nhân cách người thầy giáo

9.2.1. Các phẩm chất nghề của người thầy giáo

9.2.1.1. Thế giới quan khoa học

– Thế giới quan khoa học là hệ thống các quan điểm duy vật biện chứng về tự nhiên, xã hội và con người.

Thế giới quan là yếu tố quan trọng trong cấu trúc nhân cách, nó không những quyết định niềm tin chính trị, mà còn quyết định toàn bộ hành vi, cũng như ảnh hưởng của thầy giáo đối với HS. Thế giới quan của người GV là thế giới quan duy vật biện chứng, nó chi phối nhiều mặt hoạt động cũng như thái độ của GV đối với các mặt hoạt động đó. Thế giới quan đúng đắn sẽ giúp GV biết lựa chọn nội dung phương pháp và giáo dục thích hợp; biết kết hợp giáo dục với nhiệm vụ chính trị xã hội, gắn nội dung bài giảng với thực tiễn.

– Thế giới quan khoa học được hình thành từ:

+ Trình độ học vấn của người thầy giáo.

+ Việc nghiên cứu nội dung giảng dạy.

+ Qua ảnh hưởng tiến bộ của thực tế đất nước.

+ Do việc nghiên cứu triết học.

Để hình thành thế giới quan khoa học thì người GV phải thấm nhuần quan điểm đường lối giáo dục của Đảng, nắm được mục tiêu đào tạo đối với từng cấp học; đồng thời, phải xây dựng cho mình cách nhìn nhận đánh giá đúng đắn về các hiện tượng giáo dục, phải trang bị cho mình những tri thức về khoa học giáo dục.

9.2.1.2. Lí tưởng nghề nghiệp (lí tưởng đào tạo thế hệ trẻ)

Lí tưởng đào tạo thế hệ trẻ là hạt nhân trong cấu trúc nhân cách người GV. Lí tưởng giúp cho người GV luôn vận động đi lên phía trước, thấy được giá trị

sức lao động của mình đối với thế hệ trẻ. Lí tưởng của GV có ảnh hưởng sâu sắc đến sự hình thành nhân cách HS.

Lí tưởng nghề nghiệp của GV biểu hiện ở lòng yêu trẻ, sự say mê nghề nghiệp, lương tâm nghề nghiệp, tận tuỵ hi sinh với công việc, tác phong làm việc cần cù trách nhiệm, có lối sống chân tình giản dị... Tất cả điều đó sẽ tạo nên sức mạnh giúp người GV vượt qua mọi khó khăn thử thách để hoàn thành nhiệm vụ đào tạo thế hệ trẻ. Lí tưởng đào tạo thế hệ trẻ của GV sẽ có tác dụng hướng dẫn điều khiển quá trình hình thành và phát triển nhân cách của trẻ.

Lí tưởng đào tạo thế hệ trẻ không phải là cái có sẵn, cũng không phải là cái truyền từ người này sang người khác bằng cách áp đặt, trái lại, sự hình thành và phát triển nó là một hoạt động tích cực trong công tác giáo dục. Vì vậy, nhận thức về nghề càng được nâng cao, tình cảm nghề nghiệp ngày càng sâu sắc, hành động nghề càng tỏ rõ quyết tâm. Muốn hình hành lí tưởng sư phạm đòi hỏi GV phải trải qua quá trình hoạt động tích cực với sự phấn đấu lâu dài bền bỉ. Vì thế nhà trường sư phạm phải giáo dục lí tưởng nghề nghiệp cho giáo sinh.

Nhà giáo dục người Nga Macarenco nói: "Chúng ta có thể khẳng định rằng nếu trường sư phạm không giáo dục lí tưởng nghề dạy học cho giáo sinh thì cũng có nghĩa là không giáo dục gì cả"[1].

9.2.1.3. Lòng yêu trẻ

Lòng yêu trẻ là một trong những phẩm chất đạo đức cao quý của người GV, vì nó là đạo lí của cuộc sống, là đạo đức nghề dạy học. Lòng yêu trẻ càng sâu sắc bao nhiêu thì càng làm được nhiều việc vĩ đại bấy nhiêu. Lòng yêu trẻ của GV được biểu hiện: GV cảm thấy rất vui sướng hài lòng khi được tiếp xúc với trẻ, hiểu được thế giới độc đáo của trẻ; sự quan tâm đầy thiện ý và ân cần đối với trẻ, không có sự phân biệt đối xử đối với trẻ; tinh thần giúp đỡ trẻ bằng ý kiến hoặc bằng hành động thực tế của mình một cách chân tình và giản dị; lòng yêu thương trẻ không phải là sự nuông chiều trẻ, mềm yếu uỷ mị với trẻ; không nên đề ra yêu cầu quá cao với trẻ và cũng không nên quá nghiêm khắc với trẻ, mà lòng yêu thương trẻ thể hiện ở sự tôn trọng và yêu cầu cao ở trẻ một cách hợp lí.

9.2.1.4. Lòng yêu nghề (yêu lao động sư phạm)

Lòng yêu nghề và yêu trẻ gắn bó chặt chẽ với nhau. Càng yêu người bao nhiêu ta càng yêu nghề bấy nhiêu. Không có lòng yêu nghề, yêu trẻ khó có thể tạo ra động lực mạnh mẽ để suốt đời phấn đấu vì lí tưởng nghề nghiệp. Người GV có lòng yêu người là người luôn nghĩ đến việc cống hiến cho sự đào tạo thế hệ trẻ,

---

[1] A.X. Macarenco (1984), *Tuyển tập các tác phẩm sư phạm,* tập 1, NXB Giáo dục.

có tinh thần trách nhiệm cao đối với công việc, luôn tìm cách cải tiến nội dung, phương pháp dạy học. Họ không tự thoả mãn với trình độ hiểu biết, trình độ tay nghề của mình. Họ thường có niềm vui khi được tiếp xúc với HS. Cho nên, chỉ có người GV nào mà họ hiến cả cuộc đời cho thế hệ trẻ, lấy việc hy sinh phấn đấu hoàn thành nhiệm vụ đào tạo con người làm hạnh phúc cao cả của đời mình thì mới có thể thực hiện được chức năng "người kĩ sư tâm hồn" một cách xứng đáng. L.N. Tôlxtôi từng nói: "Để đạt được thành tích trong công tác, người thầy giáo phải có một phẩm chất – đó là tình yêu. Người thầy giáo có tình yêu trong công việc là đủ cho họ trở thành người giáo viên tốt".

9.2.1.5. Một số phẩm chất đạo đức và phẩm chất ý chí của người giáo viên

Hoạt động của người GV nhằm làm thay đổi con người (HS). Do vậy, việc xây dựng mối quan hệ thầy – trò là một vấn đề quan trọng. Nội dung, tính chất và cách xử lí mối quan hệ này ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng dạy và học. Người GV không chỉ tác động đến HS bằng những hành động trực tiếp của mình mà còn bằng tấm gương của chính bản thân mình. Để làm được điều đó, một mặt, người GV phải biết lấy quy luật khách quan làm chuẩn mực cho mọi tác động sư phạm của mình; mặt khác, phải có những phẩm chất đạo đức và phẩm chất ý chí cần thiết như: tinh thần trách nhiệm, lòng nhân đạo, tính mục đích, tính nguyên tắc, khiêm tốn giản dị, kiên nhẫn, tính tự kiềm chế, tinh thần "mình vì mọi người, mọi người vì mình"...

Những phẩm chất đạo đức là nhân tố để tạo ra sự cân bằng trong mối quan hệ thầy – trò. Những phẩm chất ý chí là sức mạnh để là cho những phẩm chất và năng lực của người GV trở thành hiện thực và tác động sâu sắc tới HS.

9.2.2. Năng lực sư phạm của người thầy giáo

Năng lực của người GV là những thuộc tính tâm lí giúp họ hoàn thành tốt hoạt động dạy học và giáo dục. Năng lực của người GV được chia thành ba nhóm: nhóm năng lực dạy học, nhóm năng lực giáo dục, nhóm năng lực tổ chức các hoạt động sư phạm.

9.2.2.1. Nhóm năng lực dạy học

a) Năng lực hiểu học sinh trong quá trình dạy học và giáo dục

– Năng lực hiểu học sinh là khả năng xâm nhập vào thế giới bên trong của trẻ, là sự hiểu biết tường tận về nhân cách của chúng cũng như khả năng quan sát tinh tế những biểu hiện tâm lí của HS trong quá trình dạy học và giáo dục.

– Biểu hiện:

+ GV phải biết xác định được khối lượng, mức độ, phạm vi kiến thức đã có ở HS, từ đó xác định mức độ và khối lượng kiến thức mới cần trình bày cho HS.

+ Phải dự đoán được những thuận lợi và khó khăn, xác định đúng đắn mức độ căng thẳng ở HS khi thực hiện các nhiệm vụ học tập.

+ GV phải có khả năng quan sát tinh tế và có thể xây dựng những biểu hiện chính xác về lời giảng của mình đã được HS khác nhau lĩnh hội như thế nào.

+ Khả năng hiểu HS ở người GV thể hiện ở hai mức độ: Mức độ thấp là thông qua câu trả lời và làm bài tập của HS. Mức độ cao là thông qua những dấu hiệu của lớp học: tiếng xì xào, ánh mắt, sắc mặt...

Vì vậy, muốn hiểu HS thì người GV phải luôn quan tâm gần gũi HS với tình thương và trách nhiệm. Giáo viên phải nắm vững chuyên môn cũng như sự hiểu biết đầy đủ về tâm lí của trẻ và kết hợp với những phẩm chất tâm lí cần thiết.

b) Tri thức và tầm hiểu biết của người thầy giáo

– Tri thức và tầm hiểu biết của GV là năng lực cơ bản, năng lực trụ cột của nghề dạy học, vì:

+ GV thực hiện nhiệm vụ phát triển nhân cách HS nhờ một phương tiện đặc biệt: tri thức. Để thực hiện tốt nhiệm vụ của mình tất yếu phải nắm vững phương tiện ấy. Chỉ khi nào nắm vững được nội dung, bản chất, con đường hình thành tri thức mà nhân loại đã đi qua thì khi ấy người GV mới có thể chắt lọc được những cái cần cho sự phát triển nhân cách của người học.

+ Vì công việc của nhà giáo cũng là công việc của một nhà giáo dục, để giáo dục được HS thì không chỉ nắm vững kiến thức môn mình dạy người thầy giáo cần có hiểu biết rộng, tâm hồn của họ phải được bồi bổ nhiều tinh hoa của dân tộc, của cuộc sống, của khoa học. Khi đó, người thầy giáo mới có thể bồi dưỡng cho thế hệ trẻ có được nhãn quan rộng rãi, có hứng thú và thiên hướng thích hợp.

+ Xã hội càng hiện đại, đặt ra yêu cầu ngày càng cao đối với trẻ, đồng thời làm cho hứng thú và nguyện vọng của trẻ càng phát triển (thích tò mò, tìm hiểu...). Người GV cần phải nâng cao trình độ, tri thức để đáp ứng sự phát triển ở trẻ.

+ Tạo ra uy tín cho người GV.

– *Biểu hiện:*

+ GV phải nắm vững và hiểu biết rộng về môn mình phụ trách.

+ Thường xuyên theo dõi, nắm bắt xu hướng phát triển và những phát minh trong khoa học môn mình phụ trách và các khoa học lân cận, liên miên.

+ Biết tiến hành nghiên cứu khoa học.

+ Có năng lực tự học, tự bồi dưỡng để bổ túc và hoàn thiện tri thức của mình.

Để có năng lực này đòi hỏi người GV phải có hai yếu tố cơ bản: *Thứ nhất,* có nhu cầu mở rộng tri thức và tầm hiểu biết; *Thứ hai,* là có khả năng để làm thoả mãn

nhu cầu đó (phương pháp tự học). Ngay cả bậc vĩ nhân nếu không thường xuyên tự bồi dưỡng thì dần mất hết nhu cầu trí tuệ và hứng thú tinh thần. Do đó, người GV phải có tầm hiểu biết sâu rộng và luôn có nhu cầu mở rộng tầm hiểu biết để hoàn thiện tri thức của mình. Tâm hồn của GV phải được bồi bổ rất nhiều những tinh hoa của dân tộc, của cuộc sống và của khoa học. Dù họ có cống hiến cho HS bao nhiêu đi nữa thì họ vẫn còn dư những kiến thức đó.

Nhà giáo dục người Nga Xukhônlinxki viết: "Khi nào tầm hiểu biết của GV rộng hơn chương trình của nhà trường một cách vô bờ bến, thì lúc đó GV mới là một thợ cả lành nghề, một nghệ sĩ, một nhà thơ của quá trình sư phạm"[1].

c) Năng lực chế biến tài liệu học tập

– Năng lực chế biến tài liệu là năng lực gia công về mặt sư phạm của GV đối với tài liệu học tập nhằm làm cho nó phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí của lứa tuổi, của từng cá nhân HS, phù hợp với trình độ, kinh nghiệm của HS và đảm bảo logic sư phạm.

– Biểu hiện:

+ Trình bày tài liệu theo suy nghĩ và lập luận của mình.

+ Cung cấp cho HS những kiến thức tinh và chính xác, liên hệ được nhiều mặt giữa kiến thức cũ và kiến thức mới, kiến thức bộ môn này với kiến thức bộ môn khác, liên hệ vận dụng vào thực tế.

+ Tìm ra những phương pháp mới, hiệu nghiệm để làm cho bài giảng đầy sức lôi cuốn và giàu cảm xúc và sáng tạo.

+ Học tập được kinh nghiệm của GV khác và đúc kết kinh nghiệm cho mình.

– *Yêu cầu:*

+ GV phải biết đánh giá đúng đắn tài liệu dùng để dạy cho HS, xác lập được mối quan hệ giữa yêu cầu kiến thức của chương trình với trình độ nhận thức của HS.

+ GV phải biết chế biến tài liệu cho phù hợp với logic sư phạm và vừa phù hợp với trình độ nhận thức của HS.

+ GV phải có khả năng phân tích, tổng hợp và hệ thống hoá kiến thức.

+ Phải có sự sáng tạo khi chế biến và trình bày tài liệu học tập.

d) Năng lực nắm vững kĩ thuật dạy học

– Năng lực nắm vững kĩ thuật dạy học là khả năng lựa chọn, tổ chức và điều khiển hoạt động nhận thức của HS bằng các thủ thuật, thao tác dạy học trong các bài giảng.

---

[1] Xukhônlinxki, *Trái tim tôi hiến dâng cho trẻ,* NXB Giáo dục.

Nắm vững các kĩ thuật dạy học mới thể hiện ở khả năng của GV trong việc tổ chức và điều khiển hoạt động của HS giúp HS lĩnh hội tri thức thông qua hoạt động tích cực độc lập của bản thân.

– *Biểu hiện:*

+ GV phải tạo cho HS ở vị trí người "khám phá" trong quá trình dạy học.

+ GV phải truyền đạt tài liệu một cách rõ ràng, dễ hiểu và làm cho nó trở nên vừa sức với HS.

+ Phải tạo ra hứng thú và kích thích HS suy nghĩ một cách độc lập tích cực.

+ Phải tạo ra tâm thế có lợi cho sự lĩnh hội tri thức trong quá trình học tập.

Vì vậy, để có năng lực này đòi hỏi ở người GV phải có quá trình học tập nghiêm túc và rèn luyện kĩ năng sư phạm.

e) Năng lực ngôn ngữ

– Năng lực ngôn ngữ là một năng lực quan trọng không thể thiếu của người thầy giáo vì đây là công cụ, phương tiện đảm bảo cho người GV thực hiện chức năng dạy học và giáo dục của mình

Nhờ ngôn ngữ thầy giáo truyền đạt thông tin tới trò, thúc đẩy sự chú ý và suy nghĩ của HS vào bài giảng và điều khiển và điều chỉnh hoạt động nhận thức của HS, giải thích, bàn bạc, tổ chức, huy động các lực lượng khác tham gia vào hoạt động giáo dục.

Năng lực ngôn ngữ là khả năng biểu đạt rõ ràng, mạch lạc ý chí và tình cảm của mình bằng lời nói cũng như nét mặt và điệu

– *Biểu hiện:*

Năng lực ngôn ngữ của GV được biểu hiện cả về nội dung và hình thức cụ thể:

+ Nội dung ngôn ngữ phải sâu sắc, chứa đựng mật độ thông tin lớn, phải thích hợp với các nhiệm vụ nhận thức khác nhau.

+ Hình thức ngôn ngữ phải trong sáng, giản dị, giàu hình ảnh, có ngữ điệu, biểu cảm, phát âm mạch lạc, không sai về ngữ pháp và có cảm xúc làm lay động tâm hồn HS.

+ Ngôn ngữ của GV không quá nhanh cũng không quá chậm, ngôn ngữ của GV phải có tác dụng khơi gợi sự chú ý và tư duy tích cực của HS vào bài giảng.

+ Bên cạch đó, người GV phải biết sử dụng phi ngôn ngữ sinh động, phù hợp với nội dung của bài giảng

+ Người GV phải thường xuyên rèn luyện, trau dồi về ngôn ngữ, phải am hiểu về tri thức đề truyền đạt có xúc cảm.

9.2.2.2. Nhóm năng lực giáo dục

a) Năng lực vạch dự án phát triển nhân cách của học sinh

– Năng lực vạch dự án phát triển nhân cách của HS là năng lực biết dựa vào mục đích giáo dục, vào yêu cầu đào tạo, hình dung trước cần phải giáo dục cho sinh những phẩm chất nhân cách nào và hướng hoạt động của mình để đạt được mục đích đó.

– *Biểu hiện:*

+ GV có khả năng tiên đoán sự phát triển của những thuộc tính này hay thuộc tính khác ở từng HS, vừa nắm được nguyên nhân nảy sinh và mức độ của những thuộc tính đó.

+ GV thấy được sự khác nhau trong nhân cách của HS dưới ảnh hưởng của dự án phát triển nhân cách do mình xây dựng nên.

+ GV hình dung được hiệu quả của những tác động sư phạm nhằm hình thành nhân cách HS.

Nhờ có năng lực này mà công việc của người GV trở nên có kế hoạch, chủ động và sáng tạo hơn.

– *Yêu cầu:*

+ Óc tưởng tượng sư phạm phong phú.

+ Tính lạc quan sư phạm.

+ Niềm tin vào sức mạnh giáo dục, niềm tin vào con người.

+ Óc quan sát sư phạm tinh tế.

b) Năng lực giao tiếp sư phạm

– Năng lực giao tiếp sư phạm là năng lực nhận thức nhanh chóng những biểu hiện bên ngoài và những biểu hiện tâm lí bên trong của HS và của bản thân GV; đồng thời, biết sử dụng hợp lí các phương tiện giao tiếp, biết cách tổ chức, điều khiển và điều chỉnh quá trình giao tiếp nhằm đạt được mục đích giáo dục.

– *Biểu hiện:*

+ Kĩ năng định hướng giao tiếp: là khả năng dựa vào sự biểu lộ bên ngoài mà phán đoán chính xác về nhân cách cũng như mối quan hệ giữa GV và HS.

+ Kĩ năng định vị: là sự đồng cảm giữa chủ thể và đối tượng, là khả năng biết xác định vị trí trong giao tiếp, biết đặt vị trí của mình vào vị trí của đối tượng và biết tạo ra điều kiện để đối tượng chủ động, thoải mái khi giao tiếp với mình.

+ Kĩ năng điều khiển quá trình giao tiếp: là khả năng xác định được hứng thú nguyện vọng của đối tượng để tìm ra đề tài giao tiếp thích hợp nhằm thu hút

đối tượng. Trong quá trình giao tiếp chủ thể phải biết làm chủ trạng thái xúc cảm của bản thân và biết sử dụng phương tiện giao tiếp một cách thích hợp với tình huống giao tiếp nhất định.

Ngoài ra, năng lực giao tiếp của GV còn thể hiện trong sự tiếp xúc với đồng nghiệp, với phụ huynh HS, với các tổ chức xã hội khác...

Việc rèn luyện năng lực giao tiếp không tách rời với rèn luyện các phẩm chất nhân cách. Chỉ có những GV nào có nhiệt tình, tôn trọng nhân cách HS luôn quan tâm giúp đỡ HS, biết lắng nghe và dân chủ trong giao tiếp với HS thì thường dễ đạt kết quả cao trong hoạt động sư phạm.

c) Năng lực cảm hoá học sinh

– Năng lực cảm hoá HS là năng lực gây được ảnh hưởng trực tiếp của mình đến với HS về mặt tình cảm và ý chí. Đó là khả năng làm cho HS nghe, tin và làm theo GV bằng tình cảm, bằng niềm tin.

– *Biểu hiện:*

+ Luôn có tinh thần trách nhiệm cao, có niềm tin và có kĩ năng truyền đạt niềm tin đó cho HS.

+ Luôn quan tâm chu đáo và khéo léo ứng xử khi giao tiếp với HS, biết tôn trọng và yêu cầu hợp lí đối với HS.

+ Là người có nguyên tắc, có ý thức tổ chức kỉ luật nhưng có lòng vị tha...

Để có năng lực này đòi hỏi người GV phải luôn phấn đấu và tu dưỡng có nếp sống văn hoá lành mạnh có phong cách mẫu mực nhằm tạo ra uy tín chân chính thực sự. Phải biết xây dựng quan hệ thầy trò tốt đẹp, vừa nghiêm túc, vừa thân mật, có thái độ yêu thương và tin tưởng HS, đối xử dân chủ, công bằng và phải gương mẫu trước HS về mọi mặt.

Như vậy, sức hút của sự cảm hoá hoàn toàn bắt nguồn và hiện thân từ chính bộ mặt chính trị, đạo đức và tài nghệ sư phạm của người thầy.

d) Năng lực ứng xử sư phạm

– Là kĩ năng tìm ra những phương thức tác động đến HS một cách hiệu quả nhất, là sự cân nhắc đúng đắn những nhiệm vụ sư phạm cụ thể phù hợp với những đặc điểm và khả năng của cá nhân cũng như tập thể HS trong từng tình huống sư phạm cụ thể. Sự khéo léo ứng xử sư phạm được xem như là một thành phần quan trọng của tài nghệ sư phạm.

– *Biểu hiện:*

+ Biết sử dụng các tác động sư phạm một cách nhạy bén và có giới hạn (khuyến khích hay trách phạt, nghiêm khắc hay nhẹ nhàng...).

+ Biết phát hiện kịp thời và giải quyết khéo léo những vấn đề xảy ra bất ngờ, không nóng vội, không thô bạo. Nhanh chóng xác định được vấn đề xảy ra và kịp thời áp dụng những biện pháp thích hợp.

+ Biết biến cái bị động thành cái chủ động để giải quyết vấn đề kịp thời, nhanh chóng.

+ Phải thường xuyên quan tâm chu đáo đến đặc điểm tâm sinh lí của từng cá nhân hay tập thể HS.

Như vậy, tài ứng xử sư phạm là một bộ phận của nghệ thuật sư phạm. Nếu GV không khéo xử sư phạm thì giữa GV và HS luôn có khoảng cách và có sự hiểu lầm, có thành kiến, thiếu tin tưởng và tôn trọng lẫn nhau; do đó, dẫn đến những hậu quả rất nặng nề trong quan hệ thầy trò.

e) Năng lực tham vấn, tư vấn, hướng dẫn

– Là khả năng chia sẻ, trợ giúp, khơi dậy tiềm năng của HS của người GV để giúp cho các em tin vào bản thân, nâng cao hiểu biết về bản thân, về người khác, về các sự vật, hiện tượng để có thể giải quyết được vấn đề đang gặp phải

– Biểu hiện:

+ GV phải biết động viên, khuyến khích thậm chí phải hoạch định rõ tiềm năng của HS để giúp các em tin vào bản thân, tự nhận biết mình đang có vấn đề gì và mong muốn được giúp đỡ giải quyết vấn đề của mình.

+ Phải tổ chức các chương trình hướng dẫn với mục đích cung cấp thông tin, kinh nghiệm về các lĩnh vực học tập, hướng nghiệp, giao tiếp ứng xử... cho các em giúp các em hiểu biết đầy đủ về các vấn đề này, có được những quyết định phù hợp.

+ Sử dụng linh hoạt các phương tiện có tính chất hướng dẫn và tạo ra động lực nhóm trong việc thúc đẩy HS tham gia các hoạt động qua đó nâng cao sự hiểu biết bản thân và người khác... của HS để từ đó thay đổi nhận thức, thái độ và hành vi của các em.

+ Phải chấp nhận HS, chấp nhận những cái mà họ hiện có, tôn trọng quyền tự quyết của các em, khơi dậy tiềm năng của các em, giúp các em tự tin vào bản thân, dám nghĩ dám làm, dám đối đầu với thực tế của mình.

Để có năng lực này đòi hỏi người GV phải có sự đồng cảm, thấu cảm với HS, phải có năng lực hiểu HS trong quá trình dạy học và giáo dục đồng thời phải tôn trọng nhân các của các em, phải kiên trì, bền bỉ, phải có ý chí và nghị lực để vượt qua những khó khăn thử thách trong quá trình dạy học và giáo dục, trong quá trình giao tiếp với các em.

g) Năng lực tổ chức hoạt động sư phạm

– Năng lực tổ chức hoạt động sư phạm là năng lực tất yếu cần có để đảm bảo cho GV tiến hành dạy học và giáo dục đạt kết quả tốt. Vì GV là người tổ chức lao động cho cá nhân và tập thể HS trong những điều kiện sư phạm khác nhau, vừa là hạt nhân gắn kết HS thành một tập thể, vừa là người tuyên truyền, phối hợp các lực lượng giáo dục.

– *Biểu hiện:*

+ GV phải biết tổ chức và cổ vũ HS thực hiện các nhiệm vụ khác nhau trong hoạt động dạy học và giáo dục ở trên lớp cũng như ở ngoài trường.

+ Xây dựng tập thể HS thành tập thể vững mạnh, đoàn kết có ảnh hưởng tốt đến mọi thành viên trong tập thể.

+ Phải biết tổ chức, vận động và phối hợp các lực lượng xã hội tham gia vào công tác giáo dục theo một mục tiêu xác định.

– Để có được các năng lực trên, đòi hỏi người thầy giáo:

+ Biết vạch kế hoạch hoạt động một cách có khoa học.

+ Biết sử dụng các phương pháp và các hình thức tổ chức giáo dục một cách đúng đắn nhằm ảnh sâu sắc đến sự phát triển nhân cách của HS.

+ Biết xác định mức độ và giới hạn của từng biện pháp dạy học và giáo dục khác nhau. Phải có niềm tin vào sự đúng đắn của kế hoạch và biện pháp giáo dục.

Tóm lại, những thành phần trong cấu trúc nhân cách người thầy giáo được nêu ở trên vừa là đặc điểm, vừa là yêu cầu cần có trong phẩm chất và năng lực của GV. GV tương lai cần không ngừng rèn luyện, bồi dưỡng để thực hiện được chức năng cao cả của nghề dạy học – một trong các nghề cao quý nhất.

9.2.2.3. Khung các năng lực nghề nghiệp

Hiện nay, căn cứ vào cấu trúc nhân cách của người GV, đòi hỏi của lao động sư phạm trong xã hội hiện đại và cách tiếp cận năng lực, các năng lực nghề nghiệp cần phải có của người GV được xác định bao gồm: năng lực dạy học; năng lực giáo dục; năng lực định hướng phát triển HS; năng lực phát triển cộng đồng nghề và xã hội; năng lực phát triển cá nhân.

Các năng lực được xác định cụ thể như sau:

a) Năng lực dạy học, bao gồm 10 tiêu chí:

1.1. Phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa	
Kiến thức	*Kĩ năng*
(1) Hiểu những vấn đề lí luận cơ bản về thiết kế và phát triển chương trình (khái niệm, bản chất, nội dung, cấu trúc, phân loại, cách thức, quy trình thiết kế và phát triển chương trình...). (2) Hiểu chương trình môn học sẽ giảng dạy ở trường phổ thông; cách thức thiết kế và phát triển chương trình môn học (chương trình môn học, học phần; chương trình của lớp, của bậc học, cấp học...). (3) Hiểu về tài liệu giáo khoa (các loại tài liệu giáo khoa phục vụ triển khai chương trình môn học, cấu trúc của SGK...). (4) Phân tích mối quan hệ giữa chương trình và các học liệu, đặc biệt là SGK.	(1) Phân tích và nhận xét về một chương trình môn học sẽ dạy ở phổ thông; (2) Thiết kế được chương trình môn học của một lớp sẽ được phụ trách ở trường phổ thông. (3) Xác định được hình thức tổ chức, phương pháp, phương tiện học tập của HS ứng với chương trình (môn, bài, tiết học và các mục học tập trong tiết); các điều kiện HS thực hiện chương trình này. (4) Phân tích chỉ ra mối liên kết giữa chương trình môn học cụ thể và các tài liệu giáo khoa có liên quan. (5) Phân tích và nhận xét một tài liệu giáo khoa có liên quan với chương trình môn học cụ thể.
1.2. Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn	
(1) Nêu được nội hàm và phân biệt được các phương pháp, phương tiện và biện pháp (kĩ thuật), hình thức dạy học phổ biến hiện nay (Nội dung phương pháp, kĩ thuật, cách tiến hành, điểm mạnh và hạn chế, điều kiện sử dụng...). (2) Nêu được các cách phân loại phương pháp, biện pháp (kĩ thuật), hình thức dạy học; các nguyên tắc lựa chọn phương pháp, kĩ thuật, hình thức dạy học. (3) Nêu được quy trình sử dụng các phương pháp, kĩ thuật, hình thức dạy học. (4) Nêu được các thành tựu lớn của CNTT và truyền thông; phương pháp	(1) Nhận xét các hình thức, phương pháp, kĩ thuật, phương tiện tổ chức dạy học được thể hiện trong bản thiết kế hoạt động dạy học cụ thể. (2) Biết chọn và sử dụng phương pháp, phương tiện, kĩ thuật và hình thức dạy học vào tình huống dạy học cụ thể; giải thích và bình luận việc chọn và sử dụng phương pháp, phương tiện và kĩ thuật đó. (3) Biết thiết kế và thực hiện kế hoạch bài học thể hiện các hình thức, phương pháp, kĩ thuật, phương tiện dạy học phù hợp với mục tiêu và nội dung dạy học.

và quy trình ứng dụng của chúng vào dạy học.	(4) Biết vận hành các loại phương tiện dạy học đúng kĩ thuật, quy trình sư phạm, hiệu quả, an toàn. (5) Biết sử dụng một số phần mềm công cụ để dạy học; biết chế tạo một số phương tiện dạy học phổ biến, đơn giản.
1.3. Năng lực dạy học tích hợp	
(1) Trình bày và phân tích được bản chất của dạy học tích hợp, phân tích được xu hướng dạy học tích hợp, từ đó nhận ra tính tất yếu của dạy học tích hợp các khoa học ở nhà trường. (2) Nêu được các phương pháp, hình thức dạy học tích hợp. (3) Phân tích được yêu cầu, khả năng dạy học tích hợp của môn học. (4) Trình bày được các nguyên tắc phát triển chương trình quán triệt dạy học tích hợp. (5) Nêu được những điều kiện bảo đảm dạy học tích hợp.	(1) Nhận xét được các chương trình môn học hiện nay ở phổ thông theo tiêu chí tích hợp. (2) Biết phân tích khả năng dạy học tích hợp của một chủ đề, một phần, một chương trong chương trình môn học. (3) Biết soạn và triển khai kế hoạch dạy học tích hợp một chủ đề, một bài... (4) Biết lập ma trận thể hiện nội dung tri thức tích hợp trong chương trình môn học ở THPT.
1.4. Năng lực dạy học phân hoá	
(1) Phân tích được những nội dung cốt lõi của phân hoá trong tổ chức dạy học: bản chất của sự phân hoá (phân hoá về tâm lí, trí tuệ, năng khiếu, xu hướng cá nhân; về khoa học...); tính tất yếu của phân hoá trong dạy học. (2) Nêu được các hình thức, phương pháp dạy học phân hoá theo đặc điểm tâm lí – nhận thức của HS và nguyên tắc lựa chọn các hình thức, phương pháp đó phù hợp từng loại đối tượng. (3) Phân tích được nội dung chương trình, các hình thức tổ chức dạy học	(1) Nhận xét và định dạng được các chương trình môn học hiện nay ở phổ thông theo tiêu chí phân hoá. (2) Biết sử dụng kết quả tìm hiểu HS để lựa chọn hình thức, phương pháp dạy học phù hợp với từng đối tượng khác nhau. (3) Biết xác lập các tiêu chí của một chương trình dạy học phân hoá. (4) Thiết kế được các chương trình dạy học môn học phân hoá các đối tượng theo các tiêu chí và theo mức độ phân hoá. (5) Thiết kế và triển khai được một kế hoạch bài học có tính đến các đặc điểm

phân hoá – phân ban định hướng nghề nghiệp; (4) Trình bày các xu hướng dạy học phân hoá trên thế giới; (5) Phân tích những ứng dụng CNTT và truyền thông trong dạy học phân hoá.	khác nhau về khả năng, thái độ nhận thức... của HS.
1.5. Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học	
(1) Phân tích được khái niệm "Kế hoạch dạy học", "Kế hoạch bài học". (2) Nêu được các loại kế hoạch dạy học, ý nghĩa và cấu trúc mỗi loại kế hoạch, mối quan hệ giữa các loại kế hoạch: Kế hoạch năm học, học kì, bài học (giáo án). (3) Phân tích các bước lập kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học. (4) Trình bày và phân tích các điều kiện, các yếu tố chi phối việc lập, thực hiện kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học. (5) Nêu được vai trò các loại hồ sơ, tư liệu cần cho việc lập kế hoạch dạy học.	(1) Thiết kế được cấu trúc kế hoạch năm học, học kì, bài học đảm bảo mối quan hệ biện chứng giữa các thành tố (*Mục tiêu, nội dung, biện pháp, thời điểm, nguồn lực, kết quả mong đợi).* (2) Xác định được mục tiêu dạy học (cho cả môn học, từng chương, bài) theo hướng hình thành năng lực, thể hiện tính tích hợp (dạy học và giáo dục) và phân hoá theo các bậc nhận thức, phù hợp với đối tượng HS và điều kiện cơ sở vật chất – thiết bị dạy học của nhà trường, đặc điểm tình hình địa phương. (3) Xác định được các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học chính phù hợp với từng chủ đề nội dung, từng bài học. (4) Xác định được hình thức tổ chức tự học của HS với mục tiêu phù hợp và có phương pháp giúp HS tự học và kiểm tra, đánh giá kết quả tự học. (5) Thiết kế được các hoạt động học tập của HS phù hợp với mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo ở HS và phù hợp với từng loại đối tượng HS. (6) Xác định được nội dung, hình thức tổ chức kiểm tra đánh giá kết quả học

	tập của HS sau mỗi bài, chương, mỗi phần của chương trình. (7) Dự kiến được các tình huống có thể nảy sinh và cách xử lí trong kế hoạch bài học.
1.6. Tổ chức các hoạt động học tập của HS/Năng lực thực hiện kế hoạch bài học	
(1) Trình bày những vấn đề lí luận cơ bản về hoạt động học, hoạt động dạy, tự họccủa HS (mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, phương tiện và quy trình tổ chức; các ngữ cảnh diễn ra hoạt động dạy học. (2) Phân tích được các mô hình học tập hiện đại, theo hướng phát triển năng lực HS. (3) Trình bày được những vấn đề cơ bản về tổ chức hoạt động học cho HS trong lí luận dạy học được vận dụng vào bộ môn được phụ trách (lí luận dạy học bộ môn). (4) Phân tích được lí thuyết về nhu cầu; về động cơ học; về nguồn kích thích nhu cầu, động cơ học và các phương pháp kích thích nhu cầu, động cơ, hứng thú học tập của HS, khả năng vận dụng chúng trong dạy học. (5) Trình bày các cách thức, phương pháp đánh giá và thu thập thông tin phản hồi về hoạt động dạy học.	(1) Biết sử dụng các phương pháp, kĩ thuật, phương tiện, hình thức tổ chức hoạt động học tập của HS trong dạy học để tổ chức hướng dẫn, hỗ trợ các hoạt động học tập của HS trên lớp và ở nhà theo mục tiêu và nội dung học tập. (2) Tổ chức và duy trì các dạng tương tác trong dạy học (trực tiếp, gián tiếp; GV – HS; HS – HS; HS – đối tượng học...). (3) Sử dụng các phương pháp, cách thức kích thích nhu cầu, tạo động cơ học cho HS và hoàn thiện bản thân. (4) Thu thập và xử lí thông tin phản hồi từ HS, đồng nghiệp và từ các nguồn khác để điều chỉnh hoạt động dạy, hoạt động học cho HS theo thiết kế ban đầu phù hợp với thực tế lớp học. (5) Tự đánh giá mức độ đạt mục tiêu dạy học sau giờ dạy.
1.7. Tổ chức và quản lí lớp học, tạo môi trường học tập hiệu quả trong giờ học	
(1) Trình bày những vấn đề lí luận về tổ chức và quản lí lớp học (về môi trường học tập, về tập thể, nhóm và các quan hệ liên cá nhân trong nhóm, tập thể HS; các đặc trưng tâm lí của tập thể và tác	(1) Tổ chức không gian vật lí và quản lí lớp học theo hướng tạo môi trường lớp học an toàn, thân thiện, tích cực, hiệu quả học tập của HS trong giờ học.

động của cá nhân, tập thể HS, của môi trường đến việc học tập của cá nhân HS... (2) Phân tích nội dung, phương pháp và kĩ thuật tổ chức tạo môi trường học tập hiệu quả cho HS. (3) Nêu được yêu cầu về năng lực và phẩm chất nghề nghiệp của người GV quản lí lớp học hiệu quả.	(2) Sử dụng các phương pháp, biện pháp tổ chức và duy trì kỉ luật tích cực của lớp học theo hướng tăng cường vai trò tự quản của HS. (3) Sử dụng các phương pháp, biện pháp bao quát lớp học trong giờ lên lớp; (4) Xây dựng và duy trì quan hệ lớp học theo hướng thân thiện, tích cực, hiệu quả trong giờ lên lớp... (5) Xử lí các tình huống nảy sinh trong lớp học, ngăn ngừa và giải quyết những xung đột xảy ra. (6) Kiểm soát và điều khiển cảm xúc, hành vi của bản thân GV trước HS và trước các tình huống. (7) Hướng dẫn, hỗ trợ HS quản lí, tự kiểm soát và tự điều chỉnh bản thân. (8) Nhận và sử dụng các thông tin phản hồi để điều chỉnh các tác động sư phạm trong việc tổ chức lớp học.
1.8. Hỗ trợ học sinh đặc biệt trong dạy học	
(1) Trình bày và phân tích được các dạng HS cần hỗ trợ đặc biệt (các đặc điểm, những nguyên nhân, hoàn cảnh sống...). (2) Hiểu nội dung, phương pháp, nguyên tắc, quy trình tác động, hỗ trợ các dạng HS đặc biệt. (3) Nắm được những yêu cầu về phẩm chất, thái độ của GV trong việc ứng xử với các dạng HS đặc biệt.	(1) Nhận diện các HS đặc biệt trong lớp (điểm mạnh, đặc điểm cá nhân, hoàn cảnh sống, sở thích...) và lập hồ sơ cá nhân. (2) Xây dựng và tổ chức thực hiện được kế hoạch dạy học cá nhân phù hợp với từng HS. (3) Triển khai các hành động hỗ trợ phù hợp với từng đối tượng HS đặc biệt (xác định nội dung, sử dụng các phương pháp, hình thức tổ chức, kĩ thuật dạy học cá biệt...). (4) Phối hợp với cha mẹ HS và các lực lượng giáo dục trong hỗ trợ HS đặc biệt.

	(5) Đánh giá mức độ của các tác động sư phạm đến các dạng HS đặc biệt và điều chỉnh nội dung, phương pháp, hình thức dạy học. Biết lập và khai thác hồ sơ cá nhân của HS đặc biệt.
1.9. Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh	
(1) Trình bày những vấn đề lí luận liên quan đến chất lượng, hiệu quả dạy học. (2) Phân tích các vấn đề lí luận về kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS (khái niệm, các hình thức đánh giá – đánh giá thường xuyên, đánh giá định kì, tổng kết; các loại công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả học tập; kĩ thuật thiết kế và sử dụng các công cụ trong dạy học). (3) Trình bày các nguyên tắc thu thập thông tin phản hồi từ việc đánh giá thành tích. (4) Hiểu một số phần mềm thông dụng trong kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn học.	(1) Xây dựng kế hoạch đánh giá kết quả học tập môn học cho cả năm, từng học kì và từng tuần. (2) Xây dựng các tiêu chí đánh giá kết quả học tập của HS và GV. (3) Lựa chọn các các phương pháp, công cụ, các hình thức kiểm tra, đánh giá phù hợp các loại mục đích đánh giá. (4) Xác định các nguồn thu thập thông tin khác nhau; xử lí và phân tích các nguồn thông tin thu thập được. (5) Sử dụng thông tin phản hồi từ kiểm tra đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy học và giúp HS tự học. (6) Biết cách ghi nhận xét và phản hồi kết quả đánh giá phù hợp với người nhận. (7) Sử dụng được một số phần mềm thông dụng trong kiểm tra, đánh giá. (8) Biết lưu giữ kết quả đánh giá để lập hồ sơ cho từng HS và khai thác vào việc điều chỉnh hoạt động dạy học.
1.10. Năng lực xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ dạy học	
(1) Trình bày được các loại hồ sơ, ý nghĩa của mỗi loại, cách lập và cách quản lí, khai thác sử dụng từng loại hồ sơ dạy học. (2) Trình bày một số phần mềm trong việc lập, quản lí và sử dụng hồ sơ dạy học.	(1) Xây dựng và cập nhật các thông tin cần thiết vào hồ sơ dạy học. (2) Sử dụng một số phần mềm để lập, quản lí, sử dụng hồ sơ HS. (3) Khai thác các thông tin trong hồ sơ vào quá trình dạy học.

b) Năng lực giáo dục, bao gồm 10 tiêu chí:

Kiến thức	*Kĩ năng*
2.1. Năng lực giáo dục qua giảng dạy môn học	
(1) Hiểu và phân tích được các chức năng của dạy học: trang bị tri thức, hình thành kĩ năng, thái độ, phát triển năng lực và nhân cách đa dạng của HS. (2) Trình bày và phân tích được vai trò, tác dụng của môn học trong việc giáo dục HS. (3) Hiểu và phân tích được tiềm năng giáo dục HS của các nội dung, phương pháp và hình thức dạy học bộ môn.	(1) Xác định được mục tiêu trí dục và giáo dục, phát triển nhân cách HS của môn học. (2) Khai thác được nội dung môn học vào việc giáo dục HS, phù hợp với điều kiện thực tế của dạy học. (3) Khai thác tiềm năng giáo dục qua sử dụng các hình thức và phương pháp dạy học phù hợp. (4) Biết cách xử lí tình huống sư phạm nảy sinh trong giờ dạy vào việc giáo dục HS.
2.2. Xây dựng kế hoạch giáo dục học sinh (cá nhân và tập thể lớp)	
(1) Trình bày những nội dung cơ bản về xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân HS và tập thể lớp theo năm học, học kì, tháng, tuần (khái niệm, cấu trúc, các loại kế hoạch giáo dục và mối quan hệ giữa chúng). (2) Phân tích quy trình xây dựng kế hoạch giáo dục. (3) Trình bày và phân tích các điều kiện, các yếu tố chi phối việc lập, thực hiện kế hoạch giáo dục. (4) Hiểu và phân tích được các loại hồ sơ, tư liệu cần cho việc lập kế hoạch giáo dục.	*(1) Tìm hiểu, xác định được nhu cầu, mức độ được giáo dục của HS; trình độ phát triển tập thể HS, môi trường lớp học* cùng những điểm mạnh, điểm yếu, thuận lợi, khó khăn... đối với giáo dục HS và phát triển tập thể lớp. (2) Xác định, thiết kế được cấu trúc bản kế hoạch công tác chủ nhiệm đảm bảo mối quan hệ biện chứng giữa các thành tố (Mục tiêu, nội dung, biện pháp, thời điểm, nguồn lực, kết quả mong đợi...). (3) Xây dựng được kế hoạch chủ nhiệm năm học, học kì, kế hoạch tháng, tuần; kế hoạch tổ chức các hoạt động giáo dục, kế hoạch tổ chức giờ sinh hoạt lớp (các nhiệm vụ và các hoạt động

	cần tổ chức thực hiện) và dự kiến những tình huống có thể nảy sinh. (4) Xây dựng được kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ tự quản.
2.3. Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục	
(1) Nêu được nội hàm và phân biệt được các phương pháp, phương tiện và kĩ thuật giáo dục phổ biến hiện nay; phân biệt được phương pháp (nội dung phương pháp, kĩ thuật, cách tiến hành, điểm mạnh và hạn chế, điều kiện sử dụng...). (2) Nêu được các thành tựu lớn của CNTT và truyền thông; ứng dụng của chúng vào giáo dục HS.	(1) Biết chọn và sử dụng phương pháp, phương tiện và kĩ thuật phù hợp vào tình huống giáo dục cụ thể (thay đổi nhận thức, thái độ hoặc hành động của HS); nhận xét và bình luận việc chọn và sử dụng phương pháp, phương tiện và kĩ thuật đó. (2) Biết soạn thảo và khai thác thành tựu của CNTT vào tình huống giáo dục cụ thể.
2.4. Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục	
(1) Phân tích được những vấn đề lí luận cơ bản có liên quan tới việc tổ chức hoạt động giáo dục (theo nghĩa hẹp) như bản chất, cấu trúc của quá trình giáo dục, con đường giáo dục nhân cách thông qua tổ chức đa dạng các loại hình hoạt động và giao lưu phù hợp; lí thuyết về nhu cầu, về hoạt động, về cảm xúc... của trẻ em. (2) Trình bày và phân tích được ý nghĩa và yêu cầu của giờ sinh hoạt lớp, các loại hình hoạt động GD theo chủ đề và các hoạt động GD đa dạng khác. (3) Nêu cách tiến hành và quy trình tổ chức từng loại hình hoạt động giáo dục. (4) Trình bày các cách thức, phương pháp đánh giá và thu thập thông tin phản hồi về hoạt động giáo dục của HS.	(1) Tổ chức, hướng dẫn và quản lí thực hiện kế hoạch hoạt động đã xây dựng dựa trên sự tự quản, sự tham gia và hợp tác của mọi HS. (2) Hướng dẫn, khích lệ, động viên HS tự tổ chức các hoạt động giáo dục, tổ chức giờ sinh hoạt lớp đã được thể hiện trong bản kế hoạch; (3) Tổ chức đánh giá kết quả hoạt động, quá trình thực hiện hoạt động và rút kinh nghiệm dựa trên sự tự quản, sự tham gia và hợp tác của mọi HS. (4) Thu thập và xử lí thông tin phản hồi từ phía HS, đồng nghiệp và từ các nguồn khác để đánh giá và điều chỉnh việc tổ chức các hoạt động.

2.5. Năng lực xử lí các tình huống giáo dục	
(1) Nêu và phân tích được đặc trưng của từng loại tình huống giáo dục. (2) Phân tích được các cách tiếp cận, các nguyên tắc khi xử lí các tình huống giáo dục theo quan điểm tích cực và đặt lợi ích, sự phát triển, sự tiến bộ của HS lên trên. (3) Trình bày các bước giải quyết tình huống giáo dục.	(1) Nhận dạng được tính chất của tình huống xảy ra. (2) Thu thập và xử lí được thông tin cần thiết để giải quyết tình huống giáo dục. (3) Lựa chọn và thực hiện được phương án giải quyết tình huống phù hợp nhất. (4) Đánh giá được cách giải quyết tình huống và rút ra được bài học cho bản thân.
2.6. Năng lực giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi	
(1) Phân tích được "tiếp cận cá nhân", "Tiếp cận tích cực" trong giáo dục HS". (2) Phân tích các dạng HS đặc biệt, các yếu tố tâm lí, ý thức, thái độ và hành động của mỗi dạng HS đặc biệt; các yếu tố tác động tới tâm lí và hành động của các dạng HS cần hỗ trợ đặc biệt (các đặc điểm, những nguyên nhân, hoàn cảnh sống...). (3) Hiểu nội dung, phương pháp, nguyên tắc, quy trình tác động, hỗ trợ các dạng HS đặc biệt. (4) Nắm được những yêu cầu về phẩm chất, thái độ của GV trong việc ứng xử với các dạng HS đặc biệt.	(1) Nhận diện các HS đặc biệt trong lớp (đặc điểm cá nhân, hoàn cảnh sống, sở thích...) và lập hồ sơ cá nhân. (2) Xây dựng được kế hoạch trợ giúp cá nhân phù hợp với từng HS. (3) Triển khai các hành động hỗ trợ phù hợp với từng đối tượng HS đặc biệt (xác định nội dung, sử dụng các PP, hình thức tổ chức, kĩ thuật Dạy học – Giáo dục...). (4) Phối hợp với cha mẹ HS và các lực lượng giáo dục trong hỗ trợ HS đặc biệt. (5) Đánh giá hiệu quả của các tác động sư phạm đến các dạng HS đặc biệt và điều chỉnh nội dung, phương pháp, hình thức trợ giúp. (6) Biết lập và khai thác hồ sơ cá nhân của HS đặc biệt.
2.7. Năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường	
(1) Trình bày và phân tích được những vấn đề cơ bản về sự phối hợp các lực lượng, các môi trường giáo dục trong giáo dục HS.	(1) Thu thập thông tin về môi trường gia đình, xã hội và sử dụng kết quả thu thập đó vào quá trình dạy học.

(2) Trình bày và phân tích được những vấn đề cơ bản về môi trường gia đình trong giáo dục HS (vai trò, các yếu tố ảnh hưởng, cơ chế; các phương pháp và cách thức phối hợp). (3) Trình bày và phân tích được những vấn đề cơ bản về môi trường xã hội trong giáo dục HS (vai trò, các yếu tố ảnh hưởng, cơ chế; các phương pháp và cách thức phối hợp với các lực lượng giáo dục khác nhau). (4) Trình bày được các phương pháp, kĩ thuật thu thập, xử lí thông tin về môi trường giáo dục ngoài nhà trường và vận dụng chúng vào công tác phối hợp với các lực lượng giáo dục.	(2) Lập kế hoạch phối hợp với cha mẹ học sinh, GV bộ môn, với Đoàn thanh niên và các lực lượng giáo dục có liên quan khác để tổ chức các hoạt động dạy học. (3) Sử dụng các phương pháp, biện pháp phối hợp với các lực lượng giáo dục (gia đình, chính quyền địa phương, tổ chức xã hội, tổ chuyên môn...) nhằm tạo môi trường giáo dục hiệu quả. (4) Sử dụng các phương pháp, kĩ thuật thu thập thông tin về môi trường giáo dục ngoài nhà trường và vận dụng chúng vào công tác phối hợp với các lực lượng giáo dục; tổ chức đánh giá kết quả phối hợp với các lực lượng trong dạy học.
2.8. Năng lực tư vấn, tham vấn giáo dục	
(1) Nêu được các nội dung chính của hoạt động tư vấn, tham vấn tâm lí – giáo dục trong nhà trường (mục đích, yêu cầu, nội dung, phương pháp, phương tiện và quy trình tư vấn, tham vấn). (2) Nêu được các phương pháp, quy trình tiến hành tham vấn cá nhân và tham vấn tập thể HS. (3) Nêu được các yêu cầu, kĩ năng tham vấn cơ bản của người GV; các yêu cầu về phẩm chất tâm lí, đạo đức và năng lực của nhà tham vấn trong trường học.	(1) Thiết lập quan hệ tin cậy, cởi mở với HS; đặt mình vào vị trí của HS để hiểu rõ HS và nhu cầu tư vấn, tham vấn của các em. (2) Biết làm cho HS tự ra quyết định và giải quyết vấn đề một cách tích cực và mang tính xây dựng. (3) Tiến hành tư vấn, tham vấn cho một "ca" HS cụ thể (về một nội dung nào đó).
2.9. Năng lực đánh giá sự tiến bộ và kết quả giáo dục học sinh	
(1) Trình bày được những vấn đề lí luận liên quan đến chất lượng, hiệu quả giáo dục.	(1) Xây dựng kế hoạch đánh giá kết quả giáo dục cho cả năm, từng học kì và từng tuần, trong từng hoạt động giáo dục.

(2) Phân tích các vấn đề lí luận về kiểm tra, đánh giá quá trình hoạt động, tu dưỡng của HS, tập thể lớp; quá trình và kết quả hoạt động sư phạm của GV (khái niệm, nội dụng, quy trình, phương pháp, biện pháp, các hình thức đánh giá – đánh giá thường xuyên, đánh giá định kì, tổng kết; các loại công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục; kĩ thuật thiết kế và sử dụng các công cụ trong giáo dục...). (3) Trình bày các nguyên tắc thu thập thông tin phản hồi từ việc đánh giá kết quả giáo dục.	(2) Xây dựng các tiêu chí đánh giá hoạt động và kết quả giáo dục của HS và của GV. (3) Lựa chọn được các phương pháp, phương tiện, các hình thức kiểm tra, đánh giá phù hợp các loại đánh giá thể hiện được thái độ tích cực trong đánh giá (khích lệ, khách quan) và đánh giá được sự tiến bộ, sự thay đổi theo chiều hướng tích cực/loại bỏ được những thói quen tiêu cực ở HS. (4) Xác định các nguồn thu thập thông tin khác nhau; Xử lí và phân tích các nguồn thông tin thu thập được. (5) Sử dụng thông tin phản hồi từ kiểm tra, đánh giá để điều chỉnh hoạt động giáo dục và hỗ trợ HS tự giáo dục. (6) Biết cách ghi nhận xét và phản hồi kết quả đánh giá phù hợp với người nhận. (7) Sử dụng được một số phần mềm thông dụng trong kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục; (8) Biết lưu giữ và khai thác kết quả đánh giá giáo dục để lập hồ sơ cho từng HS.
2.10. Xây dựng, quản lí và khai thác hồ sơ giáo dục	
(1) Trình bày được các loại hồ sơ, ý nghĩa của mỗi loại, cách lập và cách quản lí, khai thác sử dụng từng loại hồ sơ giáo dục. (2) Trình bày một số phần mềm trong việc lập, quản lí và sử dụng hồ sơ HS.	(1) Xây dựng được hồ sơ chủ nhiệm. (2) Cập nhật các thông tin cần thiết vào hồ sơ giáo dục, hồ sơ chủ nhiệm. (3) Sử dụng một số phần mềm để lập, quản lí, sử dụng hồ sơ HS. (4) Khai thác các thông tin trong hồ sơ chủ nhiệm để đưa ra các quyết định giáo dục và để quản lí, giáo dục HS. (5) Biết bảo quản được hồ sơ an toàn và bảo mật thông tin về HS.

c) *Năng lực định hướng phát triển HS,* bao gồm 3 tiêu chí:

Kiến thức	*Kĩ năng*
3.1. Năng lực nhận diện đặc điểm cá nhân và điều kiện, hoàn cảnh sống (về văn hoá, xã hội) của HS (Chẩn đoán tiền đề học tập và phát triển)	
(1) Nêu được bản chất xã hội của các hiện tượng tâm lí cá nhân; các loại, nguồn gốc, cơ chế, quy luật hình thành và phát triển các hiện tượng tâm lí cá nhân; các điều kiện, yếu tố tác động tới sự phát triển tâm lí HS (gia đình, xã hội, nhóm bạn, các phương tiện truyền thông...). (2) Phân tích được các đặc trưng tâm lí trong từng giai đoạn phát triển của HS; (3) Trình bày được nội dung phát triển cá nhân HS, bao gồm sự phát triển thể chất; sự phát triển tâm lí (nhận thức, các loại trí tuệ, ý thức, ý chí, cảm xúc – tình cảm của HS; phát triển nhân cách (các phẩm chất nhân cách, năng lực, đạo đức, thái độ và hành vi) của HS trong dạy học và giáo dục. (4) Nêu được các yêu cầu, thuận lợi và khó khăn của HS khi tiến hành học tập và rèn luyện trong lĩnh vực chuyên môn mình đảm nhận. (5) Trình bày, giải thích và phân tích được các phương pháp thu thập, xử lí thông tin về HS, nhóm, tập thể lớp, về nhà trường, gia đình và môi trường kinh tế – văn hoá – xã hội của địa phương.	(1) Lựa chọn các phương pháp thu thập, xử lí thông tin trong việc tìm hiểu cá nhân người học (về thể chất, tâm lí, đạo đức, quan hệ xã hội, khả năng học tập...), về nhóm, tập thể, về nhà trường, gia đình và xã hội. (2) Xây dựng các công cụ nghiên cứu để tìm hiểu HS, tập thể HS, về gia đình, xã hội: mẫu phiếu quan sát, bảng hỏi, mẫu phỏng vấn... (3) Nhận diện được sự biến đổi cảm xúc, tình cảm, nhận thức, trí tuệ, ý thức, thái độ và các hiện tượng tâm lí phổ biến khác của HS được biểu hiện qua nét mặt, cử chỉ, ngôn ngữ và qua các hành vi, ứng xử của HS. (4) Nhận dạng được hoàn cảnh gia đình, thành viên gia đình, giáo dục gia đình và nhóm bạn của HS. (5) Xử lí, phân tích thông tin thu thập được về HS và những yếu tố có liên quan, và sử dụng kết quả tìm hiểu người học, nhóm, tập thể lớp, gia đình và môi trường xã hội để phân loại và lập hồ sơ cá nhân người học, lập hồ sơ giáo dục – dạy học.
3.2. Năng lực hỗ trợ HS thiết kế chiến lược và kế hoạch phát triển cá nhân	
(1) Phân tích được ý nghĩa của việc xây dựng kế hoạch phát triển cá nhân đối với HS.	(1) Hướng dẫn HS lựa chọn, sử dụng phương pháp/kĩ thuật xây dựng chiến lược và kế hoạch phát triển cá nhân

(2) Trình bày, phân tích được các lĩnh vực nội dung phát triển cá nhân đối với HS (phát triển thể chất, nhận thức – trí tuệ, văn hoá – thẩm mĩ...). (3) Trình bày, phân tích được mục tiêu, nội dung và cách thức giúp HS phân tích và xác định khả năng và xu hướng cá nhân của mình. (4) Trình bày, giải thích được các phương pháp, kĩ thuật xây dựng kế hoạch phát triển cá nhân HS một cách phù hợp (kế hoạch ngắn hạn, kế hoạch trung hạn, kế hoạch dài hạn). (5) Trình bày, phân tích được các điều kiện cần thiết để có thể thực hiện kế hoạch phát triển cá nhân theo chiến lược đã xác định (sự nỗ lực ý chí của bản thân, sự hỗ trợ xã hội...). (6) Nêu, phân tích được các bước/giai đoạn trong kế hoạch phát triển cá nhân của HS (xác định các mốc cụ thể). (7) Nêu, phân tích được các cách thức qua đó HS có thể phát triển cá nhân. (8) Phân tích, trình bày được nội dung và phương pháp học tập, tự học, tự rèn luyện của HS để thực hiện kế hoạch phát triển cá nhân.	phù hợp (kế hoạch ngắn hạn, kế hoạch trung hạn, kế hoạch dài hạn). (2) Hướng dẫn HS phân chia các bước/giai đoạn thực hiện kế hoạch phát triển cá nhân. (3) Biết cách sử dụng các phương pháp/kĩ thuật, phương tiện để giúp đỡ và hướng dẫn HS thực hiện các hoạt động học tập, rèn luyện nhằm duy trì việc thực hiện các kế hoạch phát triển cá nhân.
3.3. Năng lực hỗ trợ HS tự đánh giá và điều chỉnh	
(1) Phân tích được mục tiêu, chức năng của tự đánh giá ở con người. (2) Phân tích được vai trò của tự đánh giá đối với sự phát triển nhân cách của HS, mối quan hệ giữa tự đánh giá và điều chỉnh hành vi ở HS.	(1) Lựa chọn được các hình thức, phương pháp tự đánh giá khách quan phù hợp với người học. (2) Hướng dẫn HS sử dụng các phương pháp, phương tiện đánh giá để tự đánh giá bản thân trong quá trình phát triển.

(3) Nêu được đặc điểm tự ý thức, tự đánh giá của HS theo các lứa tuổi. (4) Trình bày được các hình thức, phương pháp/kĩ thuật tự đánh giá khách quan. (5) Trình bày được cách thức xử lí thông tin về tự đánh giá của HS. (6) Trình bày, phân tích được các yếu tố ảnh hưởng đến tự đánh giá ở HS.	(3) Xây dựng định hướng điều chỉnh dựa trên kết quả tự đánh giá của HS. (4) Biết cách giúp đỡ HS điều chỉnh kế hoạch và biện pháp thực hiện kế hoạch trong hoàn cảnh cụ thể.

d) Năng lực phát triển cộng đồng nghề và xã hội, bao gồm 2 tiêu chí:

Kiến thức	*Kĩ năng*
4.1. Năng lực phát triển cộng đồng nghề	
(1) Phân tích được vai trò, nhiệm vụ và những phẩm chất mong đợi ở người GV trong việc phát triển cộng đồng nghề. (2) Trình bày được hoạt động chuyên môn của trường, của các tổ bộ môn và của cá nhân GV trong trường phổ thông. (3) Trình bày được mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức bồi dưỡng, phát triển chuyên môn, nghề nghiệp của tổ bộ môn và của cá nhân GV. (4) Nêu được nội dung tư vấn, hỗ trợ, hợp tác phát triển chuyên môn, nghề nghiệp giữa các GV.	(1) Thể hiện khả năng đóng góp vào cộng đồng học tập chuyên môn trong trường. (2) Biết thu thập, xử lí, khai thác và trao đổi thông tin nghề nghiệp với các đồng nghiệp. (3) Biết sử dụng các phương pháp, biện pháp, hình thức nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ vào các hoạt động phát triển nghề của tổ bộ môn và của trường. (4) Biết thuyết phục, lôi cuốn các đồng nghiệp và các nhà khoa học, các tổ chức tham gia hoạt động phát triển chuyên môn của tổ, trường.
4.2. Năng lực công tác xã hội	
(1) Trình bày được vị trí, vai trò, chức năng của trường phổ thông và của người GV trong sự nghiệp phát triển văn hoá – xã hội nói chung và ở địa phương nơi trường cư trú. (2) Nêu được những vấn đề cơ bản (chức năng, nhiệm vụ, tôn chỉ hành	(1) Xác định vấn đề và thiết kế hoạt động đáp ứng nhu cầu của cộng đồng địa phương. (2) Thiết kế và triển khai các hoạt động của các tổ chức chính trị xã hội của trường và của địa phương.

động...) của các tổ chức chính trị xã hội trong trường phổ thông và ở địa phương (Công đoàn, Đoàn thanh niên, Hội phụ nữ, các hiệp hội khoa học, nghề nghiệp...). (3) Trình bày được nội dung, phương pháp và hình thức tham gia các hoạt động của cộng đồng ở địa phương và vận động người khác tham gia các hoạt động của cộng đồng. (4) Nêu được các loại hình hoạt động xã hội có liên quan ở trường đại học, trường phổ thông và cộng đồng. (5) Trình bày được quy trình thiết kế, tổ chức hoạt động xã hội và điều kiện thực hiện.	(3) Sử dụng các phương pháp, biện pháp vận động, thuyết phục người khác tham gia hoạt động của cộng đồng. (4) Biết phối hợp tổ chức có kết quả một số hoạt động của Đoàn thanh niên, hoạt động tập thể và hoạt động xã hội khác đã được thiết kế. (5) Đánh giá, rút kinh nghiệm quá trình tổ chức hoạt động dựa trên sự tham gia, sự phối hợp của những người cùng tham gia.

e) Năng lực phát triển cá nhân, bao gồm 5 tiêu chí:

Kiến thức	***Kĩ năng***
5.1. Năng lực học	
(1) Trình bày được những nội dung cơ bản của việc học với tư cách là phương thức phát triển cá nhân (mục tiêu, bản chất, quy luật, vai trò, nội dung, phương thức, phương pháp, kĩ thuật, quy trình, điều kiện và các phẩm chất tâm lí cần thiết của việc học). (2) Trình bày được những nội dung cơ bản của tự học, tự bồi dưỡng với tư cách là phương thức phát triển nghề nghiệp (mục tiêu, bản chất, quy luật, vai trò, nội dung, phương thức, phương pháp, kĩ thuật, quy trình, điều kiện và các phẩm chất tâm lí cần thiết của việc tự học, tự bồi dưỡng).	(1) Lập và triển khai được kế hoạch học tập của cá nhân trong hoạt động đào tạo. (2) Lựa chọn và sử dụng phù hợp các phương pháp, kĩ thuật học tập và tự học để triển khai kế hoạch học tập trong quá trình đào tạo. (3) Tìm kiếm, tổng hợp và khai thác các nguồn tài nguyên đa dạng (sách, báo, các phương tiện thông tin) phục vụ cho việc học tập, bồi dưỡng phát triển nghề nghiệp. (4) Sử dụng các phương pháp, kĩ thuật đánh giá để tự đánh giá bản thân trong hoạt động học tập và trong tự học, tự bồi dưỡng để rút ra những mặt mạnh, mặt yếu.

(3) Nêu được các yêu cầu nghề nghiệp tương lai và yêu cầu của thực tiễn giáo dục phổ thông để làm cơ sở cho việc tự đánh giá. (4) Trình bày được những nội dung cơ bản của tự đánh giá trong học tập, tự học và rèn luyện phẩm chất, năng lực nghề nghiệp (vai trò, bản chất, nội dung, phương pháp, phương tiện, quy trình tự đánh giá...).	(5) Sử dụng được ngoại ngữ, nhất là tiếng Anh để có thể tham khảo các tài liệu chuyên môn phục vụ cho việc học tập, bồi dưỡng phát triển nghề nghiệp. (6) Sử dụng hiệu quả CNTT vào học tập, tự học và tự bồi dưỡng.
5.2. Năng lực hợp tác	
(1) Nêu được những nội dung cơ bản của hợp tác trong xã hội hiện đại (xu thế tất yếu của sự hợp tác, yêu cầu, nội dung, phương thức, phương pháp và kĩ thuật hợp tác giữa các cá nhân và nhóm xã hội). (2) Trình bày được những nội dung cơ bản của hợp tác trong học tập, trong hoạt động nghề sư phạm, trong hoạt động xã hội và trong cuộc sống: nội dung, phương pháp, hình thức, điều kiện, kĩ thuật hợp tác.... (3) Phân tích những nội dung cơ bản về đánh giá hiệu quả hợp tác trong học tập và hoạt động nghề nghiệp.	(1) Thiết kế kế hoạch và tổ chức làm việc theo nhóm nhỏ để thực hiện một nội dung học tập, nghiên cứu khoa học trong quá trình đào tạo tại trường sư phạm. (2) Lựa chọn và sử dụng được các phương thức, phương pháp, biện pháp để kết hợp với các thành viên trong nhóm thực hiện các nội dung công việc của nhóm. (3) Biết thiết kế và hướng dẫn HS tổ chức hoạt động nhóm trong học tập và trong việc tổ chức các hoạt động tập thể. (4) Biết lắng nghe tiếp thu ý kiến nhận xét, phê bình của bạn bè và cầu thị học hỏi, đồng thời biết thuyết phục bạn bè thừa nhận ý kiến hợp lí của bản thân. (5) Biết hợp tác cùng chịu trách nhiệm và chia sẻ kinh nghiệm với bạn trong học tập và thực tập.
5.3. Năng lực giao tiếp sư phạm	
(1) Trình bày được những vấn đề cơ bản về giao tiếp sư phạm (mục đích, vai trò, chức năng, nội dung, phương pháp,	(1) Xác định được và tuân thủ các nguyên tắc giao tiếp và văn hoá giao tiếp trong tình huống giao tiếp cụ thể.

phương tiện, hình thức, kĩ thuật, nguyên tắc, quy trình, điều kiện và các kĩ năng giao tiếp cơ bản...). (2) Nêu và phân tích được những nét cơ bản về văn hoá giao tiếp trong các mối quan hệ xã hội. (3) Nêu được các yêu cầu, nguyên tắc, nội dung, phương pháp và kĩ năng giao tiếp với các đối tượng: HS, đồng nghiệp, cha mẹ HS và các thành phần xã hội khác. (4) Nêu được vai trò, chức năng, yêu cầu, phương pháp, phương tiện, kĩ thuật khai thác và sử dụng giao tiếp vào các hoạt động dạy học, giáo dục HS và phát triển cộng đồng nghề nghiệp và xã hội.	(2) Nhận dạng được sự biến đổi các trạng thái tâm lí của người khác trong khi giao tiếp. (3) Biết sử dụng phối hợp các phương tiện giao tiếp để biểu đạt ý nghĩ, thái độ của mình; lôi cuốn, hấp dẫn người khác, lắng nghe, thấu hiểu, phản hồi và gây ảnh hưởng đến người khác. (4) Quản lí được cảm xúc bàn thân trong tình huống giao tiếp cụ thể với các đối tượng khác nhau. (5) Biết tạo bầu không khí giao tiếp thuận lợi thể hiện ở sự cởi mở, lịch sự, tự tin, tôn trọng, dân chủ và linh hoạt.
5.4. Năng lực thích ứng môi trường	
(1) Trình bày được những điểm chính và những biến đổi căn bản của môi trường kinh tế – văn hoá – giáo dục của cộng đồng, địa phương, quốc gia và quốc tế và những yêu cầu khách quan để đáp ứng những thay đổi đó. (2) Phân tích được những khác biệt về kinh tế, văn hoá – tâm lí – xã hội của các cá nhân và nhóm. Trình bày được các nội dung, phương pháp, phương tiện, biện pháp ứng xử phù hợp với sự biến đổi của hoàn cảnh và sự đa dạng của cá nhân và nhóm. (3) Trình bày phương pháp, biện pháp tiếp nhận cái mới và tạo ra sự thay đổi bản thân theo sự thay đổi của môi trường và hoàn cảnh.	(1) Lập được ma trận các kĩ năng nghề nền tảng và hệ thống kĩ năng mềm cần thiết để duy trì hoạt động và thích ứng với sự đổi thay của hoàn cảnh. (2) Hình thành và biết sử dụng hệ thống kĩ năng (cơ bản và kĩ năng mềm) trong ứng xử với sự đa dạng và thay đổi. (3) Biết sử dụng các phương pháp, biện pháp để luôn luôn tiếp nhận và làm mới nhân thức, thái độ và hành động nghề nghiệp cũng cuộc sống cá nhân. (4) Thể hiện sự tôn trọng những khác biệt, đa dạng của cá nhân và nhóm.

5.5. Năng lực nghiên cứu khoa học	
(1) Trình bày được các nội dung cơ bản của hoạt động nghiên cứu khoa học chuyên ngành và khoa học giao dục (hướng tiếp cận nghiên cứu, nội dung, quy trình, phương pháp, kĩ thuật nghiên cứu...). (2) Trình bày nội dung, đặc điểm và các kĩ thuật thực hiện của các phương pháp nghiên cứu thực tiễn và các phương pháp nghiên cứu lí luận. (3) Biết xác định vấn đề hay câu hỏi nghiên cứu cần trả lời (chứa đựng mâu thuẫn giữa lí thuyết hiện có và thực tiễn); diễn đạt vấn đề nghiên cứu thành tên đề tài (phản ánh cô đọng nội dung nghiên cứu); lập thư mục tài liệu có liên quan;...	(1) Biết xác định vấn đề hay câu hỏi nghiên cứu cần trả lời (chứa đựng mâu thuẫn giữa lí thuyết hiện có và thực tiễn); Diễn đạt vấn đề nghiên cứu thành tên đề tài (phản ánh cô đọng nội dung nghiên cứu); lập thư mục tài liệu có liên quan. (2) Biết lập một đề cương nghiên cứu. (3) Biết diễn đạt đối tượng, mục tiêu, nhiệm vụ nghiên cứu và giả thuyết khoa học. (4) Biết lựa chọn và sử dụng các phương pháp, kĩ thuật nghiên cứu để tác động vào đối tượng nghiên cứu và thu thập thông tin về đối tượng nghiên cứu theo quy trình khoa học. (5) Biết sử dụng các kĩ thuật xử lí thông tin và nhận định vào xử lí tư liệu thu được. (6) Biết thể hiện các kết quả nghiên cứu dưới dạng một văn bản khoa học.

(Nguồn: *Chương trình đào tạo nghiệp vụ sư phạm – Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*).

Sinh viên sư phạm cần lấy các năng lực nghề cần phải được hình thành làm chuẩn để tự rèn luyện trong suốt quá trình học tại trường sư phạm.

9.3. Uy tín của người thầy giáo và con đường rèn luyện nhân cách

9.3.1. Khái niệm về uy tín của người giáo viên

Uy tín là giá trị xã hội của nhân cách, là sự phát triển cao của nhân cách do tài đức, cách xử thế và cuộc sống thực tạo nên.

Uy tín của người GV là giá trị xã hội của người GV, là sự phát triển cao nhân cách của người GV, do tấm lòng và tài năng của người GV tạo nên.

Gonobolin (1976) viết: "Uy tín có nghĩa là ảnh hưởng, sức mạnh. Người GV có uy tín là người được HS thừa nhận có một loạt phẩm chất, nhờ những phẩm chất này mà họ được các em HS rất kính trọng và có ảnh hưởng rất lớn đến các em".[1]

Macarenco cho rằng uy tín nghề nghiệp, uy tín sư phạm của người thầy phần lớn phụ thuộc vào việc họ làm người công dân như thế nào, phẩm chất xã hội của họ ra sao, họ đem lại lợi ích gì cho mọi người.

Trong cách hiểu chung, uy tín có thể bao hàm cả yếu tố quyền lực. Một cá nhân có vị trí xã hội, có quyền lực có thể tạo ra uy tín trên cơ sở quyền lực của anh ta. Tuy nhiên, yếu tố quan trọng hơn trong uy tín cá nhân là ảnh hưởng cá nhân với tư cách một nhân cách đến người khác, khả năng thu phục và hướng dẫn hành vi của người khác. Như vậy, theo quan điểm của các nhà giáo dục học và tâm lí học, uy tín của người GV chủ yếu được nhìn nhận từ khía cạnh tâm lí – xã hội, tức là ảnh hưởng của người GV đến HS, phụ huynh. Do vậy, để tạo uy tín cho mình, người GV chủ yếu rèn luyện năng lực thu phục, cảm hoá HS, rèn luyện nhân cách để tạo ra sự toả sáng và lan toả của nhân cách.

9.3.2. Vai trò uy tín của người giáo viên

Mỗi cá nhân, khi hoạt động và giao tiếp được các nhân khác thừa nhận hay từ chối. Một cá nhân khi bị từ chối sẽ khó có thể tạo ra ảnh hưởng đến cá nhân khác. Người GV chính là tấm gương cho sự hình thành các hành vi và phẩm chất nhân cách của HS. Uy tín là yếu tố làm tấm gương đó có sức ảnh hưởng mạnh mẽ đến tình cảm của HS. Do vậy, một người GV có uy tín sẽ đạt được các yếu tố sau đây:

– Được HS kính trọng, yêu mến và đánh giá cao về phẩm chất và năng lực.

– Tạo cho GV sức mạnh tinh thần và khả năng cảm hoá HS.

– Giúp người GV dễ dàng hợp tác với phụ huynh, thu hút phụ huynh tham gia vào công việc giáo dục HS.

9.3.3. Con đường nâng cao uy tín của giáo viên

Uy tín của nhà giáo không tự nhiên xuất hiện mà nó có được hình thành dần dần trong quá trình học tập, tu dưỡng, hoạt động và rèn luyện nghề nghiệp nghiêm túc. Để có uý tín và nâng cao uy tín, người GV phải làm việc hết mình, tự rèn luyện bản thân để nâng cao phẩm chất và năng lực.

---

[1] Ph.N. Gonobolin (1976), *Những phẩm chất tâm lí người giáo viên,* NXB Giáo dục.

Để hình thành uy tín người GV cần phải:

– Phải thương yêu HS và tận tuỵ với nghề nghiệp.

– Phải đối xử với HS một cách công bằng không thiên vị, không thành kiến.

– Giáo viên phải có ý chí phấn đấu vươn lên, có nhu cầu mở rộng tri thức và có nhu cầu nâng cao trình độ nghề nghiệp.

– Có phương pháp và kĩ năng tác động trong dạy học và giáo dục hợp lí, hiệu quả và sáng tạo.

– Giáo viên phải có tác phong mô phạm, phải gương mẫu trước HS về mọi mặt ở mọi nơi, mọi lúc.

N.D. Lêvitốp cũng nêu rõ những điều kiện cần thiết để người GV có uy tín đối với HS. Ông viết: "Giáo viên có uy tín là nhà giáo mà nhân cách của họ được HS công nhận và kính trọng, là người nêu lên tấm gương tốt cho HS noi theo, là người có trình độ tư tưởng chính trị cao, có khuynh hướng sư phạm, có năng lực công tác giáo dục, có sức mạnh của ý chí, nắm vững môn mình dạy và có nghệ thuật sư phạm"[1]. Ông nhấn mạnh ý nghĩa của giờ học đầu tiên, quá trình xây dựng uy tín dần dần, việc uy tín có thể bị giảm sút và bước đường khó khăn gấp bội khi phải xây dựng lại uy tín đã mất.

Tóm lại: Nhân cách là bộ mặt chính trị đạo đức của người GV, là công cụ chủ yếu để tạo ra sản phẩm giáo dục. Nó có cấu trúc tâm lí rất phong phú và cũng rất phức tạp. Sự hình thành và phát triển nhân cách là cả một quá trình tu dưỡng văn hoá và rèn luyện tay nghề trong thực tiễn sư phạm. Thời gian học tập và tu dưỡng ở trường sư phạm của các giáo sinh là cực kì quan trọng để tạo nên tiền đề cần thiết cho sự hình thành nhân cách và uy tín của một nhà giáo về sau.

9.3.4. Con đường rèn luyện hình thành phẩm chất và năng lực của người thầy giáo

Gonobolin (1976) viết: "Không chỉ những con người bình thường mà ngay cả những bộ óc vĩ đại nếu không thường xuyên tự bồi dưỡng cũng sẽ dần dần mất hết nhu cầu trí tuệ và hứng thú tinh thần". Việc nâng cao trình độ, rèn luyện phẩm chất của nhà giáo phải được thực hành thường xuyên. Mọi năng lực đều được phát triển trong hoạt động. Vì vậy, các năng lực dạy học và giáo dục có thể được hình thành và phát triển trong giai đoạn học tập ở trong trường đại học và giai đoạn hoạt động nghề nghiệp sau khi ra trường.

Do đặc điểm của nghề dạy học, ngay từ lớp 1, HS đã được tiếp xúc với công việc của thầy giáo trực tiếp dạy mình. Dù không tự giác nhưng phong cách làm việc

[1] Lêvitốp (1970), *Tâm lí học trẻ em và tâm lí học sư phạm*, tập 3, NXB Giáo dục.

của GV ít nhiều ảnh hưởng đến HS. Không ít những HS tốt nghiệp lớp 12 vào học các trường sư phạm sau đó ra trường làm nghề dạy học đã chịu ảnh hưởng nhiều phong cách giảng dạy và giáo dục của thầy giáo đã dạy trước đây. Vì lẽ đó, công tác hướng nghiệp để các em HS có nguyện vọng làm nghề dạy học có những hiểu biết sơ bộ về lao động sư phạm cần được các thầy cô giáo ở trường phổ thông trung học, gia đình và xã hội quan tâm thực hiện.

Trường sư phạm đào tạo GV có nhiệm vụ quan trọng trong việc hình thành nhân cách cho người GV tương lai. Trong nhà trường sư phạm, có ba con đường hình thành nhân cách cho giáo sinh: các thầy ở trường sư phạm, môi trường sư phạm và tự rèn luyện của mỗi giáo sinh khi còn học ở trường sư phạm.

Nhân cách của người GV được tiếp tục định hình và hoàn thiện trong quá trình hành nghề. Trường sư phạm dù được tổ chức quy trình đào tạo tốt đến đâu cũng chỉ tạo ra cho giáo sinh những kiến thức khoa học cơ bản, khoa học giáo dục, những kĩ năng tối thiểu, những tiềm lực để bước vào nghề dạy học. Muốn có hệ thống phẩm chất và năng lực sư phạm đáp ứng yêu cầu hoạt động dạy học và giáo dục nhằm đáp ứng với yêu cầu của xã hội thì đòi hỏi người giáo sinh phải nỗ lực thường xuyên học tập, nghiên cứu khoa học.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Phân tích đặc điểm lao động sư phạm và yêu cầu đối với nghề nghiệp của người thầy giáo.
2. Phân tích các phẩm chất chủ yếu của người GV và con đường hoàn thiện các phẩm chất này.
3. Phân tích năng lực dạy học chủ yếu ở người GV và con đường hoàn thiện các năng lực này.
4. Phân tích các năng lực giáo dục chủ yếu ở người GV và con đường hoàn thiện các năng lực này.
5. Phân tích quan niệm về uy tín sư phạm và con đường tăng cường uy tín của người GV.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. A.G. Kovaliop (1971), *Tâm lí học cá nhân,* tập 2, NXB Giáo dục, Hà Nội.
2. A.N. Leonchev (1989), Hoạt động – Ý thức – Nhân cách, NXB Giáo dục.
3. A.S. Macarenko (1984), *Tuyển tập các tác phẩm sư phạm,* tập 1, NXB Giáo dục.
4. A.V. Pêtrôpxki (1982), *Tâm lí học lứa tuổi và sư phạm*, NXB Giáo dục.
5. Nguyễn Ngọc Bích (2000), *Tâm lí học nhân cách – một số vấn đề lí luận,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
6. Guslave Le Bon (2006), *Tâm lí học đám đông,* NXB Tri thức.
7. Lê Thị Bừng (2000), *Tâm lí học ứng xử*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
8. Lê Thị Bừng (Chủ biên) (2008), *Các thuộc tính tâm lí điển hình của nhân cách,* NXB Đại học Sư phạm.
9. B.Ph. Lomov (2001), *Những vấn đề lí luận và phương pháp luận tâm lí học,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
10. C. Mác và Ph. Ăngghen (1980), *Tuyển tập,* tập 1, NXB Sự thật, Hà Nội.
11. Hồ Ngọc Đại (2000), *Tâm lí học dạy học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
12. H. Gardner (1997), *Cơ cấu trí khôn,* NXB Giáo dục.
13. Phạm Minh Hạc (1989), *Tâm lí học,* tập 2, NXB Giáo dục, Hà Nội.
14. Phạm Minh Hạc (1996), *Tuyển tập Tâm lí học J. Piagiet,* NXB Giáo dục.
15. Phạm Minh Hạc (Chủ biên) (2002), *Nghiên cứu con người – đối tượng và những hướng chủ yếu,* NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
16. Phạm Minh Hạc (2012), *Giá trị học,* NXB Dân trí.
17. Nguyễn Kế Hào (Chủ biên) (2004), *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm,* NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
18. Bùi Văn Huệ (1996), *Tâm lí học,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
19. Bùi Văn Huệ (2000), *Tâm lí học tiểu học*, NXB Giáo dục.
20. Dương Diệu Hoa (Chủ biên) (2008), *Giáo trình Tâm lí học Phát triển,* NXB Đại học Sư phạm.
21. Lê Văn Hồng (1994), *Tâm lí học sư phạm,* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

22. Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan, Nguyễn Văn Thàng (1995), *Tâm lí học lứa tuổi và sư phạm,* NXB Giáo dục, Hà Nội.
23. I.X. Côn (1987), *Tâm lí học thanh niên*, NXB trẻ.
24. Kỉ yếu hội thảo: *Can thiệp và phòng ngừa các vấn đề sức khỏe tinh thần trẻ em Việt nam* (2007). Đại học Quốc gia Hà Nội.
25. Kỉ yếu hội thảo khoa học: *Tâm lí học đường: lí luận, thực tiễn và định hướng phát triển* (2012), NXB Đại học Sư phạm.
26. Kỉ yếu hội thảo khoa học Quốc tế Tâm lí học đường lần thứ 3 (2012), *Phát triển mô hình và kĩ năng hoạt động tâm lí học đường,* NXB Đại học Sư phạm TP. HCM.
27. Kỉ yếu hội thảo khoa học (2010), *Nghiên cứu, giảng dạy và ứng dụng Tâm lí học – Giáo dục học trong thời kì hội nhập Quốc tế – kỉ niệm 45 năm thành lập khoa TLGDH 1965 – 2010,* NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
28. Levitốp (1970), *Tâm lí học trẻ em và tâm lí học sư phạm,* tập 3, NXB Giáo dục.
29. Đức Minh (Chủ biên, 1975), *Một số vấn đề Tâm lí học sư phạm và lứa tuổi HS Việt Nam*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
30. N.V. Cudomina, *Nghiên cứu giáo dục hệ thống,* Lêningrát, 1982.
31. Vũ Thị Nho (2003), *Tâm lí học phát triển*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
32. Phạm Thành Nghị (2011), *Giáo trình Tâm lí học giáo dục,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
33. Phan Trọng Ngọ (Chủ biên, 2003), *Các lí thuyết phát triển tâm lí người,* NXB Đại học Sư phạm.
34. Phan Trọng Ngọ (2001), *Tâm lí học trí tuệ,* NXB Đại học Quốc gia.
35. Đào Thị Oanh (2007), *Vấn đề nhân cách trong Tâm lí học ngày nay,* NXB Giáo dục, Hà Nội.
36. Bùi Ngọc Oánh – Triệu Xuân Quýnh – Nguyễn Hữu Nghĩa (1995), *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm,* Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
37. Patricia H. Miler (1989), *Các lí thuyết về tâm lí học phát triển,* NXB Văn hoá – Thông tin.
38. P.M. Iacôpxcon (1977), *Đời sống tình cảm của học sinh*, NXB Giáo dục.
39. Ph.N. Gonobolin (1976), *Những phẩm chất tâm lí của người giáo viên*, NXB Giáo dục.
40. Robert J. Marzano (2011), *Quản lí hiệu quả lớp học,* NXB Giáo dục.
41. Sigmund Freud (2002) (Nguyễn Xuân Hiến dịch), *Phân tâm học nhập môn,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

42. Trần Quốc Thành – Nguyễn Đức Sơn (2011), *Tâm lí học xã hội,* NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
43. Nguyễn Thạc – Phạm Thành Nghị (2007), Tâm lí học sư phạm đại học, NXB Đại học Sư phạm.
44. Nguyễn Ánh Tuyết (1998), *Tâm lí học trẻ em*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
45. Nguyễn Ánh Tuyết (2007), *Tâm lí học trẻ em lứa tuổi Mầm non,* NXB Đại học Sư phạm.
46. Trần Trọng Thuỷ (2002), *Bài tập thực hành Tâm lí học,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
47. Nguyễn Quang Uẩn (2001), *Tâm lí học đại cương,* NXB Đại học Sư phạm.
48. V.A. Cruchétxki (1980), *Những cơ sở của tâm lí học sư phạm*, NXB Giáo dục.
49. Kiến Văn – Lý Chủ Hưng (2007), *Tư vấn tâm lí học đường,* NXB Phụ nữ.
50. V.V. Đavưđôv (2000), *Các dạng khái quát hoá trong dạy học,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
51. Xukhônlinxki, *Trái tim tôi hiến dâng cho trẻ,* NXB Giáo dục.

Tiếng Anh

52. Terry B. Gutkin & Cecil R. Reynolds (2009), *The Handbook of school psychology.* John Wiley & Son, Inc.
53. Lee, S. W. (editor) (2005), *Encyclopedia of school psychology.* CA: Sage.
54. Konnin, J.S. (1970), *Discipline and group management in classrooms,* New york: Hold, Rinehart & Winston.
55. National Association of School Psychologists (2006), *School psychology: A blueprint for training and practice III.*

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

Địa chỉ: 136 Xuân Thuỷ, Cầu Giấy, Hà Nội
Điện thoại: 04.37547735 I **Fax:** 04.37547911
Email: hanhchinh@nxbdhsp.edu.vn I **Website:** www.nxbdhsp.edu.vn

Chịu trách nhiệm xuất bản:
Giám đốc: TS. NGUYỄN BÁ CƯỜNG

Chịu trách nhiệm nội dung:
Tổng biên tập: GS.TS. ĐỖ VIỆT HÙNG

Hội đồng thẩm định:
PGS.TS. ĐÀO THỊ OANH
PGS.TS. PHÙNG THỊ HẰNG
TS. TRẦN VĂN TÍNH

Biên tập nội dung:
NGUYỄN HOÀNG ĐOAN HUY
NGUYỄN THỊ HẠNH
ỨNG QUỐC CHỈNH

Kĩ thuật vi tính:
NGUYỄN NGUYỆT NGA

Trình bày bìa:
ĐỖ THANH KIÊN

GIÁO TRÌNH TÂM LÍ HỌC GIÁO DỤC

ISBN 978-604-54-2722-4
Mã số: 01.01.01/14 – GT 2015
In 500 cuốn, khổ 17 x 24cm, tại Công ty CP In và Truyền thông Hợp Phát
Số xác nhận đăng kí xuất bản: 2443-2015/CXBIPH/01-139/ĐHSP
Quyết định xuất bản số: 679/QĐ-NXBĐHSP ngày 16/10/2015
In xong và nộp lưu chiểu Quý IV năm 2015.